DOCUMENT RESUME

ED 376 729 FL 022 601

AUTHOR	Herry, Yves; Levesque, Denis
TITLE	Les caracteristiques des apprenantes et des apprenants ages de 15 a 18 ans dans le systeme d'education en langue francaise en Ontario (The Characteristics of Female and Male Students Aged 15 to 18 Years in the French Language Educational System in Ontario).
INSTITUTION	Ontario Ministry of Education and Training, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7778-1331-9
PUB DATE	93
NOTE	267p.
AVAILABLE FROM	Services des publications due MSG, 880, rue Bay, 5e etage, Toronto, Ontario M7A 1N8, Canada.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescent Development; *Adolescents; Demography; Extracurricular Activities; Family Influence; Females; Foreign Countries; *French; High Schools; *High School Students; Language of Instruction; Language Role; Males; Minority Groups; Occupational Aspiration; Physical Activities; Physical Development; Sex Differences; *Student Characteristics; Student Educational Objectives; Surveys; Young Adults
IDENTIFIERS	Canada; Francophone Education (Canada); *French Language Schools; *Ontario

ABSTRACT

A study undertaken to create a profile of 15- to 18-year-old students in minority French language schools in Ontario is reported. The first chapter describes the study's methodology, which included review of education ministry documents and other research, and interviews with students and educators. The second chapter summarizes research findings on the physical, intellectual, emotional, social, and moral development of adolescents and the formation of individual identity. Chapter 3 summarizes demographic characteristics of this minority francophone population, and chapter 4 analyzes the linguistic characteristics of the population, alone, and in comparison with other French Canadian groups. The subsequent four chapters present results concerning the cultural, academic, employment, social, and physical activities of this adolescent population and their aspirations. Chapter 9 reviews research on the situation of adolescents and minority francophone adolescents in Belgium, Switzerland, and France for comparison. In chapter 10, findings on the Ontario population are examined for generalizations and gender differences. Finally, in chapter 11, data derived from ministry of education documents are summarized. Appended materials include lists of organizations contacted and databases consulted, the questionnaires for students, teachers, and other educators, lists of education ministry documents analyzed, and respondent sampling data. (MSE)

FL

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

ED 376 729

Les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française en Ontario

Chercheurs principaux :
Yves Herry
Denis Levesque

Auteurs collaborateurs :
Normand Robichaud
Gyslaine Hunter-Perreault
Lionel Desjarlais
Jean-Claude Boyer
Monique Wheeler

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
C. Moissl
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

FL022401

Ministère de l'Éducation et de la Formation
Ontario

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

BEST COPY AVAILABLE

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française en Ontario

Chercheurs principaux :
Yves Herry
Denis Levesque

Auteurs collaborateurs :
Normand Robichaud
Gyslaine Hunter-Perreault
Lionel Desjarlais
Jean-Claude Boyer
Monique Wheeler

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions exprimées par les auteurs et auteures ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

©IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1993

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat-poste libellé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Herry, Yves, 1958-
Les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française en Ontario

Comprend des références bibliogr.
ISBN 0-7778-1331-9

1. Canadiens français–Enseignement secondaire–Ontario. 2. Élèves du secondaire–Ontario. I. Lévesque, Denis. II. Ontario. Ministère de l'éducation et de la formation. III. Titre.

LC3726.H47 1993 371.97'1140713 C93-092567-X

Remerciements

Les auteurs désirent remercier :

monsieur Jacques Théorêt, responsable de la supervision du projet de recherche au ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sa disponibilité, sa collaboration et ses conseils ont grandement facilité la réalisation de ce projet;

toutes les personnes œuvrant au sein des organismes qui nous ont aidés à trouver la documentation nécessaire à l'élaboration de ce rapport;

les apprenantes et les apprenants âgés de 15 à 18 ans qui ont participé aux consultations dans les six régions administratives de l'Ontario;

et le personnel des conseils scolaires et des écoles qui a participé aux consultations dans les six régions administratives de l'Ontario.

Table des matières

Le but de la recherche ..... **x**

Introduction ..... **xii**

Chapitre 1 : La méthodologie **1**

Première partie : La recension des écrits et des recherches et l'analyse des documents ministériels 1

Les sources d'information 3

Deuxième partie : Consultation auprès d'élèves d'intervenantes et d'intervenants des modules scolaires de langue française de l'Ontario 3

Chapitre 2 : La croissance et le développement à l'adolescence : Synthèse **5**

Le développement physique 6
Le développement intellectuel 7
Le développement émotif et social 9
La maturité émotive 10
Les états agressifs 10
L'image de soi 11
Le développement social 11
La famille 11
L'école 12
La formation de l'identité 12
Le développement moral 18

Chapitre 3 : Les caractéristiques d'ordre démographique **21**

Les francophones de l'Ontario 21
Les francophones du centre et du sud-ouest de l'Ontario 23
Les francophones du nord-est et du nord-ouest de l'Ontario 24
Les francophones de l'est de l'Ontario 26
Les effectifs scolaires au secondaire 27

Chapitre 4 : Les caractéristiques d'ordre linguistique **32**

La langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde 32
L'attitude face à la langue 37
Le comportement linguistique 40
La compétence linguistique 43

Les caractéristiques d'ordre linguistique des francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans selon les enseignantes et les enseignants 46
Les adolescentes et les adolescents francophones en situation minoritaire : documentation canadienne 48
La situation des Franco-Albertains 49
La situation des Franco-Manitobains 50
La situation des Fransaskois 53
La situation des Acadiens 54

Chapitre 5 : Les activités culturelles et sociales des jeunes 56

La musique 58
Les types de musique 59
La langue d'écoute de la musique 59
La pratique de la musique 60
La télévision 60
La fréquence de l'écoute de la télévision 60
Les motivations à regarder la télévision 62
Les contenus de télévision préférés 63
Les habitudes d'écoute de la télévision de langue française et de langue anglaise 66
Le cinéma 68
Les types de films 68
Les habitudes d'écoute de films de langue française et de langue anglaise 69
La lecture 69
Les types et les contenus de lecture 69
Les habitudes de lecture en française et en anglais 71
Les activités de création 72
Les spectacles 73
Le sport 74
Les sorties 74
Les activités culturelles et sociales en français : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur 75
La musique 76
La télévision 76
Le cinéma 77
Les livres, les revues et les journaux 78
Les spectacles et les sorties 79
Conclusion 79

Chapitre 6 : L'école, les aspirations et le travail 83

L'école : son rôle et son efficacité 83
L'enseignement : objectifs et méthodes 85
La performance académique et le choix de cours 87
L'éducation coopérative pour les francophones de l'Ontario 89

Les caractéristiques d'ordre cognitif et académique des francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans selon les enseignantes et les enseignants 91
Le décrochage et l'abandon scolaire 93
Les causes de l'abandon 93
Les taux de rétention en 12e et 13e année 95
Les taux de transition aux études postsecondaires 96
Le niveau universitaire 97
Le niveau collégial 98
Les aspirations des jeunes : les études et le travail 99
Le travail rémunéré pendant les études 102
Le travail rémunéré : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur 103
L'emploi après les études 103
Conclusion 106

Chapitre 7 : Les caractéristiques d'ordre social 108

La famille, les pairs et les autres sources d'influence 108
La structure familiale 108
Le statut marital des jeunes 110
Les jeunes et la famille 110
Les jeunes et la religion 113
Les pairs et les amis 113
Les enseignantes et les enseignants 115
Les préoccupations sociales et les attitudes des adolescentes et des adolescents 115
Le développement de l'identité chez les jeunes francophones en milieu minoritaire 119
L'identité en milieu minoritaire 119
L'identité culturelle en milieu minoritaire 120
La vie de couple et la sexualité 122
Les attitudes 122
Les comportements 123
Les maladies transmises sexuellement 124
La formation, l'information et la prévention 125
Les abus sexuels 127
Les phénomènes sociaux affectant les jeunes de 15 à 18 ans 128
La consommation de drogue et d'alcool 128
Les problèmes de comportement 129
Le suicide 131

Chapitre 8 : Le développement physique, la santé et l'activité physique 133

Le développement physique 133
Le sport et l'activité physique 134
La fréquence des activités physiques 135
Les types d'activités physiques 135

S

Les facteurs qui influencent l'activité physique 137
Les blessures lors de la pratique d'activités physiques 138
Les sports et l'activité physique : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur 138
La santé et la condition physique 139
Conclusion 141

Chapitre 9 : Les caractéristiques des adolescentes et des adolescents francophones en situation minoritaire : analyse de la documentation européenne 142

La Belgique 143
L'enseignement en Belgique 144
a) L'enseignement secondaire 146
b) L'enseignement à distance 148
c) La recherche en éducation 148
Les caractéristiques des Belges francophones 149
a) Les caractéristiques d'ordre linguistique 149
b) Les activités culturelles et sociales des jeunes 151
c) L'école, les aspirations et le travail 151
d) Les caractéristiques d'ordre social 153
La Suisse 156
L'enseignement en Suisse 157
a) L'enseignement secondaire 159
Les caractéristiques des Suisses francophones 159
a) Les caractéristiques d'ordre linguistique 160
b) Les activités culturelles et sociales des jeunes 163
c) L'école, les aspirations et le travail 163
d) Les caractéristiques d'ordre social 164
La France 166
L'enseignement en France 166
a) L'enseignement secondaire en France 166
b) Les problèmes et les défis 167
Les caractéristiques des Français vivant dans des régions de contact linguistique 168
Conclusion 170

Chapitre 10 : Les principales caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire 173

Les principales caractéristiques des jeunes et les différences entre les sexes 173
La langue 173
Les activités culturelles et sociales de jeunes 175
L'école 176
L'ambition et la profession 178
La famille 179

Les pairs et les amitiés 180
Les préoccupations sociales 180
L'identité en milieu minoritaire 181
La vie de couple et la sexualité 182
L'alcool et la drogue 183
Les décès et le suicide 183
L'activité physique et la santé physique 183
La vitalité ethnolinguistique régionale 185
Le statut du groupe 186
La situation démographique 187
Le support institutionnel 189

Chapitre 11 : Les documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario et les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario 193

L'analyse des documents du ministère de l'Écation de l'Ontario destinés au cycle supérieur 193
Les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans 194
Le milieu 196
Les ressources 196
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage 198
Les différences entre les documents en français et les documents en anglais 201
Conclusion 207

Conclusion 208

Références 213

Annexe 1 : Liste des associations et des organismes contactés 223
Annexe 2 : Liste des banques de données consultées 228
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux élèves 230
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux enseignantes et aux enseignants 235
Annexe 5 : Questionnaire destiné aux responsables de l'éducation coopérative 239
Annexe 6 : Liste des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario analysés pour la rédaction du chapitre 11 241
Annexe 7 : Description de l'échantillon d'élèves et d'enseignants consultés dans les régions administratives de l'Ontario 249

10

Le but de la recherche

Le but de la recherche est de fournir un profil des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système de langue française de l'Ontario en situation minoritaire. Ce profil sera dressé afin de servir de point de repère lors de l'élaboration des politiques et des programmes destinés aux élèves des modules scolaires de langue française dans les dernières années du palier secondaire.

Cette recherche commandée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario doit :

1) faire une revue de la documentation décrivant la recherche se rapportant aux caractéristiques des apprenantes et des apprenants francophones âgés de 15 à 18 ans, effectuée dans les provinces canadiennes, en Belgique, en Suisse et ailleurs où on retrouve des francophones en situation minoritaire;

2) synthétiser les conclusions de recherche en fonction de leur pertinence pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes et pour la prestation de services destinés aux francophones en situation minoritaire;

3) analyser les documents ministériels dans le but d'identifier pour les francophones en situation minoritaire les approches pédagogiques préconisées, les politiques adoptées pour promouvoir la francisation et la refrancisation, la préparation aux carrières, etc.;

4) mener au moins une rencontre auprès des intervenantes et des intervenants œuvrant au sein d'écoles de conseils scolaires de langue française et au plus deux rencontres dans les six régions de l'Ontario desservies par les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation;

5) choisir et résumer les éléments qui distinguent les apprenantes et les apprenants âgés de 15 à 18 ans en situation minoritaire dans le système d'éducation en langue française en Ontario;

6) accorder une considération particulière à l'égalité entre les sexes, aux besoins de groupes particuliers, à l'influence des facteurs culturels, au maintien des élèves à l'école et aux décrocheurs qui retournent à l'école;

7) identifier les domaines qui demeurent à approfondir ou dont les résultats ne sont pas concluants.

Introduction

La refonte du système d'éducation en Ontario veut tenir compte d'une façon bien particulière des besoins des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de la province. Le ministère de l'Éducation veut faire en sorte que la refonte du système se fasse à la lumière des données récentes visant la pédagogie centrée sur l'apprenant et l'apprenante de même que la recherche sur les processus de développement et d'apprentissage, tant à l'école qu'au foyer.

La conception, la planification, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'enseignement doivent s'établir à partir de l'élément essentiel que constituent les caractéristiques et les besoins des élèves.

Dans le cadre de la refonte du système ontarien d'éducation, la composante qui boucle les années de scolarité obligatoires en est une de spécialisation. Au cours de cette étape, les apprenantes et apprenants de 15 à 18 ans sont appelés à privilégier certains domaines d'intérêts et certains champs de spécialisation. Il est donc impératif que le programme d'enseignement puisse leur offrir une gamme de thèmes d'étude, d'activités et de milieux de vie respectueux des caractéristiques qui leur sont propres. C'est l'essence même de la pertinence de tout programme. Puisqu'il s'agit des adolescentes et des adolescents qui fréquentent les écoles de langue française, la situation minoritaire donne souvent lieu à des défis bien particuliers qui font en sorte que ces jeunes présentent des caractéristiques qui leur sont propres. Les programmes d'enseignement doivent en tenir compte de façon à répondre efficacement à leurs besoins.

Un examen préliminaire des recherches révèle un ensemble de besoins et de caractéristiques propres aux jeunes en milieu minoritaire. Tout programme d'études doit tenir compte de ces besoins et de ces caractéristiques; la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de ces programmes doivent y trouver fondement. Ce rapport de recherche veut faire le point sur les données des écrits récents, que ce soit dans la presse scientifique, dans des documents méthodologiques ou dans des manifestations artistiques, culturelles, et sportives; elles permettront d'identifier les caractéristiques qui sont propres aux jeunes qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario.

La recherche que nous avons entreprise traite de la symbiose de deux composantes importantes : La première inclut les caractéristiques des adolescentes et des adolescents âgés de 15 à 18 ans et la seconde est la vie en milieu linguistique minoritaire. Il nous apparaît important d'examiner les connaissances accumulées dans ces deux domaines. Cet examen nous permettra de mieux connaître les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire francophone.

Outre la présentation des objectifs et de la méthodologie de la recherche, ce rapport comprend 10 parties. La première est une synthèse des travaux sur l'adolescence. Cette partie identifie les grands domaines de développement de l'adolescence. Elle s'inspire d'un ouvrage de Desjarlais (1985) intitulé l'*Adolescence, croissance et développement*, qui a répertorié des centaines d'études reconnues pour leur valeur, dans le but de dégager les traits et les caractéristiques du développement physique, intellectuel, émotif, social et moral des adolescents et adolescentes. L'étude s'intéressait davantage aux traits stables qu'aux traits variables et aux traits 'universels' plutôt que spécifiques à telle ou telle ethnie ou région géographique.

La présente étude doit cependant tenir compte d'une caractéristique importante du jeune francophone en Ontario : Il vit dans un milieu minoritaire francophone. Par conséquent, après avoir relevé certaines notions de base et communes à la plupart des adolescents, nous reprenons tour à tour les divers domaines de développement pour brosser un portrait de l'apprenante et de l'apprenant francophone en milieu minoritaire.

Chacune des sections suivantes tente de reconnaître les caractéristiques des jeunes dans des domaines spécifiques. Parmi ces domaines, on note les caractéristiques démographiques, les caractéristiques linguistiques, les activités culturelles et sociales, l'école, les aspirations et le travail et enfin, les caractéristiques d'ordre social. Parmi ces dernières, nous incluons la famille, les pairs et les autres sources d'influence, les préoccupations sociales et les attitudes des adolescentes et des adolescents, le développement de l'identité chez les jeunes francophones en milieu minoritaire, la vie de couple et la sexualité de même que les phénomènes sociaux affectant les jeunes de 15 à 18 ans. Finalement, le dernier thème met en relief les caractéristiques physiques des jeunes incluant l'activité physique et la santé. Ces descriptions sont complétées par un chapitre qui décrit les caractéristiques des adolescentes et des adolescents francophones en situation minoritaire tel que présentées dans la documentation européenne, principalement belge, suisse et française.

L'avant dernier chapitre résume les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu francophone minoritaire. Dans un premier temps, il met en relief ce qui distingue les francophones minoritaires des jeunes de la langue majoritaire de même que les différences entre les garçons et les filles. De plus, nos travaux nous ont permis de constater des différences régionales. Ces dernières sont mises en évidence et analysées à la lumière du modèle de vitalité ethnolinguistique de Giles, Bourhis et Taylor (1977). Par vitalité ethnolinguistique, ils entendent l'ensemble des caractéristiques qui sont déterminantes dans l'établissement d'un groupe comme entité collective distincte dans ses relations avec les autres

groupes car la langue est l'élément capital, le plus significatif, qui englobe les diverses caractéristiques par lesquelles un groupe se définit comme communauté distincte.

Finalement le dernier chapitre présente une analyse des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario destinés aux élèves du cycle supérieur. Cette analyse discute, à la lumière des résultats de notre étude, les orientations pédagogiques préconisées par le Ministère.

Chapitre 1

La méthodologie

La méthodologie de cette recherche comprend deux parties. La première est une recension des écrits et des recherches permettant d'identifier les caractéristiques des apprenantes et des apprenants francophones âgés de 15 à 18 ans. La deuxième partie est une consultation directe auprès d'élèves et d'intervenantes et d'intervenants des modules scolaires de langue française de l'Ontario en contact avec des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans.

Première partie

La recension des écrits et des recherches et l'analyse des documents ministériels

Cette partie a pour but de présenter et d'analyser les recherches et les écrits actuels sur les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant dans un milieu minoritaire. Ceci permet de dégager leurs principales caractéristiques et d'expliquer leur développement à la lumière de cadres théoriques élaborés en fonction de ces populations. La recension des écrits vise à présenter un profil intégré des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système de langue française de l'Ontario en situation minoritaire. Parmi les documents répertoriés, on compte des recherches sur le comportement langagier, des réflexions sur le fait français en Ontario, des enquêtes sociologiques et sociolinguistiques, des actes de colloques, des études sur les écoles françaises ontariennes et des documents des

ministères de l'Éducation de l'Ontario, des autres provinces canadiennes et d'autres pays qui offrent des services d'éducation à leur population francophone minoritaire.

Bien que les banques de données comme ERIC et Psychological Abstract nous permettent de trouver quelques recherches sur le sujet de cette étude, les principales sources d'information sont les rapports produits par les organismes œuvrant auprès de la jeunesse, les thèses de doctorat et de maîtrise, les actes de colloques (voir Regards sur le jeune Franco-ontarien; Lavault, Joly et Desjarlais, 1989), la banque de données ONTERIS, les rapports de recherche et les documents produits par les centres de recherche spécialisés dans l'étude des francophones vivant dans des milieux minoritaires. Parmi ces centres de recherche on retrouve le Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton et le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB).

Il n'est pas toujours facile de trouver des études ou d'obtenir des données portant spécifiquement sur les francophones. Dans plusieurs études, les francophones et les anglophones ne forment qu'une seule population. Parfois, des études canadiennes distinguent seulement entre les francophones du Québec et les anglophones du reste du pays. De plus, nous avons trouvé peu de recherches européennes qui comparent les jeunes francophones et les jeunes de la langue majoritaire. Il arrive donc parfois que nos données ne s'adressent pas spécifiquement aux francophones en milieu minoritaire. Toutefois, il est important de mentionner que pour certains domaines, les caractéristiques relevées semblent universelles. En fin de ligne, l'ensemble des recherches répertoriées nous permettent de tracer un portrait assez juste du jeune francophone en milieu minoritaire.

Les sources d'information

Les sources d'information consultées sont nombreuses. Les annexes 1 et 2 présentent respectivement la liste des associations et des organismes contactés et la liste des banques de données consultées.

Deuxième partie

Consultation auprès d'élèves, d'intervenantes et d'intervenants des modules scolaires de langue française de l'Ontario

Nous avons mené une consultation directe auprès d'élèves, d'intervenantes et d'intervenants au sein des modules scolaires de langue française de l'Ontario car nous pensons qu'il est important de laisser la parole à ceux qui sont visés par l'étude soit les apprenantes et les apprenants francophones de l'Ontario dont l'âge varie entre 15 et 18 ans. Nous avons recueilli les commentaires de quelque 400 jeunes provenant des six régions administratives du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les questions traitées étaient surtout reliées à leurs comportements et attitudes linguistiques. L'annexe 7 présente la description des populations interrogées.

Outre la participation des élèves, cette consultation a requis la participation du personnel œuvrant au sein des écoles. Les sujets abordés étaient semblables à ceux traités par les jeunes. En plus, nous avons recueilli des informations sur les programmes d'éducation coopérative.

L'équipe de recherche comprenait des personnes dans les régions qui recueillaient les réactions et commentaires des groupes visés sur l'importance et l'influence des facteurs personnels, sociaux et culturels sur l'apprentissage et le développement de l'apprenante et de l'apprenant francophone âgés de 15 à 18 ans. La consultation s'est faite par sondage et par

entrevue. Nous avons choisi sept écoles représentant les régions de la province. Dans chaque école, un questionnaire de quatre pages a été complété par une centaine d'élèves. Il y avait des garçons et de filles de 11e, 12e et CPO de niveau fondamental, général et avancé. De plus, des enseignantes et des enseignants de chaque école ont rempli un questionnaire de deux pages portant sur leur perception des apprenants et du milieu de vie francophone. Finalement, nous avions besoin de renseignements plus précis concernant les programmes d'éducation coopérative. Un questionnaire a été envoyé à des responsables de ces programmes dans chacune des régions de la province. Les annexes 3, 4 et 5 présentent ces questionnaires. Le but de cette démarche n'était pas d'obtenir des statistiques sur les jeunes car nous avons à notre disposition des études qui fournissent déjà ces renseignements selon une méthodologie scientifique rigoureuse. Le but était surtout d'obtenir des commentaires pour pouvoir élaborer une description de la situation dans diverses régions de l'Ontario. Les résultats de cette consultation ne font pas l'objet d'une section particulière du rapport mais sont intégrés au sein des autres données incluses dans ce rapport.

L'ensemble des données obtenues lors des deux parties de la mise en œuvre de la méthodologie ont permis de choisir et de résumer les éléments qui distinguent les apprenantes et les apprenants francophones en situation minoritaire de 15 à 18 ans des apprenantes et des apprenants anglophones du même groupe d'âge. L'étude a tenu compte des aspects personnels, sociaux, culturels et des autres aspects qui peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage comme les différences entre les garçons et les filles, les difficultés d'apprentissage, les facteurs culturels, l'abandon scolaire, etc.

Chapitre 2

La croissance et le développement à l'adolescence : synthèse

Ce chapitre a pour but de présenter les grands domaines de développement de l'adolescence. Il reprend les grandes lignes d'un rapport intitulé l'*Adolescence, croissance et développement* (Desjarlais, 1985, 1992). Cet ouvrage a répertorié des centaines d'études reconnues pour leur valeur, dans le but de dégager les traits et les caractéristiques du développement physique, intellectuel, émotif, social et moral des adolescents. De plus, une section de ce chapitre traite plus en détail de la formation de l'identité car cette dernière est une caractéristique importante de l'adolescence. Cette section est inspirée des travaux de recherche de Boyer (1992). Finalement, il faut noter que le présent chapitre s'intéresse davantage aux traits stables qu'aux traits variables et aux traits 'universels' plutôt que spécifiques à telle ou telle ethnie ou région géographique.

Dans un premier temps, Desjarlais (1992) décrit les principales théories de l'adolescence auxquelles se rallient les chercheurs. Ces renseignements laissent prévoir le dynamisme du processus de maturation que doit vivre tout adolescent dans sa quête d'indépendance, d'autonomie et de libération des sources extérieures d'autorité. Desjarlais (1992) insiste sur la difficulté qu'éprouve l'adolescent lors de l'élaboration de son identité compte tenu qu'il doit le faire dans un monde instable et peu conscient de ses responsabilités face à l'intégration sociale de l'adolescent. L'obstacle majeur que rencontre l'adolescent, c'est que l'adulte lui

aussi est en quête de son identité, ce qui donne une dimension toute nouvelle au dynamisme de la croissance.

Le développement physique

Desjarlais (1992) constate que les enseignants sont moins enclin à se préoccuper du développement physique de l'adolescent; ce domaine étant peu sujet à des interventions éducatives directes. Il n'en reste pas moins, cependant, que plusieurs constatations contenues dans cette section font partie essentielle de la toile de fond de toute relation éducative initiée entre l'adolescent et l'adulte. Pour les besoins de cette recension, nous nous attardons aux conclusions qui nous paraissent rejoindre davantage les préoccupations des adolescents.

Il est acquis que les changements physiques qui s'opèrent au niveau du développement du corps produisent des effets sur l'identité, l'image de soi et le comportement sexuel de l'adolescent. Il est également acquis que tous les adolescents n'acceptent pas les changements qui surviennent à leur corps, ce qui provoque chez les uns de l'insécurité sociale, chez d'autres des attitudes critiques et négatives vis-à-vis de leur croissance et chez d'autres encore, de la gêne. Ils se demandent s'ils sont normaux, s'ils sont conformes aux attentes et aux normes idéales de l'apparence formulées d'ordinaire à partir de stéréotypes de la masculinité et de la féminité établis par le milieu culturel. L'adolescent ainsi préoccupé et aux prises avec tout un ensemble d'impératifs sociaux découlant de la rapidité des changements physiologiques menant à la maturation sexuelle est souvent confronté à une éducation sexuelle fondée sur l'information plutôt que sur la formation et la discipline personnelle.

Le développement intellectuel

Desjarlais (1992) est bien conscient de l'importance que les enseignants attachent au développement cognitif des adolescents en raison de l'étroite relation qui existe entre ce développement et l'enseignement. Comme il s'agit également d'un domaine de l'étude de l'adolescent riche en connaissances scientifiquement établies, les généralisations et les acquis fondés sur la recherche sont nombreux comparés à d'autres domaines.

Lors de son analyse, Desjarlais (1992) note que l'accès à la pensée opératoire formelle constitue le trait dominant de l'évolution de la vie intellectuelle de l'adolescent. Il privilégie cette conception piagétienne puisqu'à son avis, elle rend compte, mieux que toute autre, du processus du développement cognitif de l'adolescent et des conséquences de celui-ci sur le comportement scolaire, social et moral.

Parmi les généralisations signalées dans l'étude, nous nous arrêtons aux suivantes. C'est la pensée opératoire formelle qui permet à l'adolescent d'aller plus loin que l'observable, de parvenir à des niveaux d'abstraction qui ouvrent la voie à des constructions théoriques, à des idées plus immatérielles et aux relations entre ces idées. C'est elle qui provoque chez lui l'émergence de la pensée hypothético-déductive qui permet à l'adolescent de considérer différentes possibilités de solution, de les comparer et de les mettre à l'épreuve. C'est l'émergence de la pensée formelle qui lui permet de subordonner le réel au possible.

Une fois ce stade de développement atteint, l'adolescent perçoit des notions plus abstraites; il devient capable d'une grande concentration; il peut formuler des principes généraux qui le conduisent à des généralisations et à des prédictions; les relations métaphoriques lui deviennent accessibles. La conscience du temps subit alors de grandes transformations, ce

qui peut cependant engendrer des incertitudes et de l'ambivalence devant l'élaboration et l'exécution de projets définitifs.

Après avoir noté les traits caractéristiques de la pensée formelle chez l'adolescent, Desjarlais (1992) signale certaines conséquences importantes ou effets secondaires de ce développement. Selon lui, l'égocentrisme est la conséquence qui affecte le plus l'adolescent et qui est aussi la plus remarquée par son entourage. Cet égocentrisme n'est pas celui de l'enfance, mais bien une forme d'égocentrisme cognitif qui amène l'adolescent à attribuer des pouvoirs illimités à ses pensées au point de croire que ses idées pourraient transformer le monde.

Comme deuxième conséquence, Desjarlais (1992) signale l'idéalisme. Cet effet dit secondaire conduit l'adolescent à comparer le possible avec le réel et aussi à découvrir que le réel est moins élevé que le possible. Cette nouvelle attitude idéaliste qui se développe comme conséquence des nouveaux pouvoirs intellectuels de l'adolescent conduit souvent ce dernier à entrer en conflit avec le pragmatisme des adultes.

Desjarlais (1992) rappelle enfin que, si la pensée formelle avec ses traits et ses conséquences caractérise une grande maturité cognitive, son développement n'est pas le fait d'une production instantanée mais bien d'un processus graduel qui s'échelonne sur plusieurs années. À l'âge de 16 ans, seulement une minorité d'adolescents auraient atteint un niveau avancé de la pensée formelle. C'est surtout au cours des années qui suivent que l'adolescent prend vraiment possession des moyens intellectuels qui lui permettent d'exercer un contrôle plus grand sur l'information extérieure et sur les moyens de la traiter. Les enseignants ne peuvent se permettre d'ignorer dans les faits cette inégalité du développement intellectuel.

En plus d'analyser les aspects qualitatifs de l'intelligence, l'auteur présente une section sur la dimension quantitative du développement mental des adolescents et en dégage les généralisations suivantes qui s'imposent à la réflexion des enseignants et des concepteurs de programmes : 1) L'expérience permet de retenir l'affirmation générale qui veut que la capacité d'apprentissage de l'adolescent augmente avec l'âge; 2) La croissance mentale durant l'adolescence se caractérise par une différenciation quantifiable des aptitudes que l'on peut dépister à l'aide des épreuves d'intelligence globale ou générale; 3) Les rythmes de croissance mentale chez les adolescents sont très variés : certains connaissent des poussées de croissance marquées, d'autres semblent stables, alors que d'autres enfin présentent une décroissance.

Le développement émotif et social

Les nombreuses généralisations que Desjarlais (1992) présente en relation avec le développement émotif et social de l'adolescent ne jouissent pas de la même stabilité que le développement physique et intellectuel en raison de divers facteurs qui contribuent d'une façon ou d'une autre à leur variabilité. Il est donc plus juste de parler de tendances caractéristiques d'un comportement normal et typique de l'adolescence indépendamment de la situation ethnique ou géographique dans laquelle elle est vécue ou encore de comportements auxquels on peut normalement s'attendre.

Ce sont donc quelques-unes de ces tendances que nous rapportons dans les pages qui suivent en commençant par celles qui illustrent le développement émotif pour ensuite enchaîner avec quelques traits caractéristiques du développement social.

La maturité émotive

Desjarlais (1992) rappelle quelques notions de base concernant la maturité émotive pouvant expliquer certains comportements difficiles et imprévisibles chez l'adolescent. Même si en principe la maturité émotive s'accroît avec l'âge, un certain nombre de facteurs inhérents à l'individu et à son milieu culturel conditionnent son rythme de croissance. Quand l'adolescent ne réussit pas, par exemple, à maîtriser son émotivité, c'est souvent dû au fait que le temps et le rythme de maturation sexuelle s'écartent nettement de la norme.

Pour la majorité des adolescents, le besoin d'approbation sociale constitue un motif puissant pour réprimer les manifestations extérieures de leurs émotions. Il est intéressant de noter que, contrairement à ce que pensent beaucoup de gens, il n'y a pas de différence entre la maturité émotive des filles et celle des garçons bien que des différences existent en faveur des filles quant à la maturation physique et sociale.

Les états agressifs

Desjarlais (1992) analyse les réactions de colère, d'anxiété et de peur chez l'adolescent : Parmi les sources d'anxiété et de peur on note l'adaptation scolaire, les relations socio-psychologiques, les relations interpersonnelles, le programme scolaire et les approches pédagogiques, les finances et les conditions d'hébergement, le foyer et la famille, les activités sociales et récréatives, l'avenir, la morale et la religion et finalement les fréquentations, la sexualité et le mariage. De plus, il note que les jeunes seront beaucoup plus anxieux s'ils se sentent incapables de répondre aux attentes de leur milieu culturel.

L'image de soi

Un des aspects significatifs du développement émotif de l'adolescent est sans contredit l'image de soi qu'il acquiert à partir de tout le dynamisme inhérent à ses relations personne-monde c'est-à-dire, dans ses relations avec autrui et avec son milieu objectif. Ce fait souligne la grande responsabilité des éducateurs qui peuvent facilement influencer positivement ou négativement l'opinion que l'adolescent se fait de lui-même , de sa compétence intellectuelle, de son attrait physique, de ses talents, de son attrait social, de son identification sexuelle, de son pouvoir d'autorité et de ses qualités morales. Ce sont tous des éléments de la personnalité de l'adolescent dont il se préoccupe beaucoup à ce stade.

Le développement social

La famille

Selon Desjarlais (1992), on peut s'attendre à ce que le développement social de l'adolescent normal soit caractérisé par les comportements suivants : d'abord par un mouvement bien décidé vers la conquête de son autonomie et ensuite par l'apparition de problèmes et conflits entre l'adolescent et sa famille. Ces problèmes et conflits varient en fonction de divers facteurs personnels et culturels. Les désaccords sont souvent le résultat d'un manque de communication, d'un conflit de valeurs et d'un contrôle trop rigide. L'auteur rapporte une étude qui démontre qu'hormis le problème de la consommation de la drogue, les raisons de conflits entre parents et adolescents n'ont guère changé depuis soixante ans. Il rappelle également que les fréquentations aident l'adolescent à développer des aptitudes sociales et interpersonnelles avec le sexe opposé et à développer un sentiment d'identité et une conscience sexuelle.

L'école

L' école est certes le théâtre par excellence du développement social de l'adolescent et comme il a été mentionné plus haut, probablement une des sources majeures d'anxiété et de souci de cette période de croissance.

Qu'il s'agisse du jeune adolescent de l'école intermédiaire ou de celui qui se trouve au terme de l'école secondaire, l'auteur rappelle que la qualité du développement social et émotif d'un individu tient du climat de relations interpersonnelles caractérisées par la confiance, l'accueil et les démonstrations d'intérêt à l'égard des connaissances acquises par les étudiants.

La formation de l'identité

L'adolescence constitue une étape importante de la formation de l'identité. Pendant cette période, l'adolescent est appelé à réaliser, en utilisant ses nouvelles capacités d'intégration, la synthèse de ses acquis antérieurs afin de se façonner une identité inédite distincte des identifications enfantines. Les exigences sociales en conjonction avec l'émergence de capacités nouvelles et l'éclatement de la structure enfantine débouchent sur l'élaboration d'une nouvelle identité animée par le besoin d'une définition de soi indépendante (Boyer, 1992).

Au cours de ces vingt dernières années, les perspectives théoriques d'Erikson (1963, 1968) ont inspiré la majorité des travaux sur l'évolution de l'identité à l'adolescence. Erikson (1968) porte un intérêt particulier aux forces sociales et aux processus de socialisation en relation avec la formation de l'identité et le développement du moi. À chaque étape de la vie coïncide une réponse de la culture dont l'objectif est de construire un individu sain qui puisse s'imbriquer dans la culture.

Bourne (1978 a et b) et Waterman (1982) ont fait un relevé systématique des recherches sur l'identité et ils s'accordent à dire que les travaux de Marcia dominent le secteur du développement de l'identité à l'adolescence aux États-Unis depuis sa présentation des quatre états d'identité en 1966.

Marcia (1966) offre une opérationnalisation du concept de l'identité malgré la mise en garde d'Erikson qui estime que l'identité ne peut être cernée au moyen d'instruments objectifs. Marcia conçoit l'identité du moi comme un état hypothétique de structuration progressive de la personnalité. Marcia évalue alors le niveau plus ou moins élevé de structuration de l'identité au moyen d'une entrevue semi-structurée.

Afin d'éviter de confondre l'identité avec des concepts tels que le moi, «une attitude » , un «sens de soi» , l'«image de soi» , et ainsi de suite, Marcia suggère une définition qui a l'avantage de souligner l'aspect dynamique de l'identité qui est : «...a self-structure, an internal self constructed, dynamic organisation of drives, abilities, beliefs, and individual history» (Marcia, 1980, p.159).

Marcia (1980) souligne que cette conception de l'identité se rapproche de l'idée de la structure cognitive piagétienne. Ainsi, il n'est pas tout à fait juste de dire que l'on possède une identité tout comme il est faux de prétendre que l'on possède la pensée formelle. Dans les deux cas, il est possible d'observer des comportements variés permettant d'inférer l'existence d'une structure sous-jacente plutôt stable. Ces structures étant dans une certaine mesure flexibles, on peut observer des périodes de transition comme c'est le cas à l'adolescence.

Marcia (1966, 1976) propose une classification composée de quatre états d'identité. Cette typologie s'appuie sur l'analyse du contenu des réponses de l'entrevue semi-structurée

portant sur l'exploration des thèmes de l'idéologie politique et religieuse, de l'engagement professionnel et de la sexualité.

L'état d'identité du sujet est déterminé en fonction de deux critères : la présence d'un temps d'exploration et la présence d'un engagement. L'exploration est une période critique de prises de décision qui remet en question les identifications enfantines. Il y a engagement lorsque l'individu prend une position ferme au niveau d'une idéologie, d'une profession et de la sexualité.

À partir de ces deux critères, Marcia décrit les quatre états d'identité de la manière suivante : a) Identité réalisée : individu ayant vécu une exploration et qui s'est engagé au niveau d'un travail et d'une idéologie politique et religieuse; b) Moratoire : individu vivant une exploration et qui se heurte à des problèmes d'idéologie ou de profession; c) Forclusion : individu qui s'est engagé politiquement et idéologiquement, qui a épousé une carrière sans avoir vécu d'exploration; d) Diffusion : individu n'ayant pris aucun engagement au sujet d'un travail ou d'une idéologie politique et religieuse, qu'il ait vécu ou non une exploration; cet individu ne cherche donc plus (ou pas), contrairement à un individu en moratoire, à préciser son idéologie ou à s'engager dans un travail qu'il a choisi parmi d'autres.

Marcia prolonge la pensée d'Erikson en ajoutant aux deux états d'identité d'Erikson que sont l'identité et la confusion, deux autres états, soit la forclusion et le moratoire. La forclusion ressemble à l'idée de l'idiotie professionnelle d'Erikson (1963). Marcia la reprend pour en faire un état d'identité caractérisé par l'absence d'une recherche et d'une exploration cohérente de rôles et de valeurs, ainsi que par une identification définitive aux valeurs et aux rôles véhiculés par les parents sans remettre ces rôles en question. Le moratoire, décrit par Erikson comme une condition nécessaire à la formation d'une identité réalisée, devient pour Marcia un état d'identité particulier, quoique provisoire.

Ces états d'identité se présentent comme des styles de résolution de la crise de l'identité observables durant l'adolescence (Marcia, 1980). Il s'agit en quelque sorte de quatre manières d'être par lesquelles l'adolescent traite les questions relatives à l'identité.

À partir du modèle d'Erikson et des états d'identité de Marcia, Waterman (1982) propose les voies possibles de la formation des états d'identité. Son modèle théorique suggère les directions développementales plausibles tout en soulevant les questions de la stabilité relative des états d'identité et de la dimension séquentielle associées à une plus grande probabilité de changement. Le développement de l'identité serait donc : « a preponderance of changes in identity status which can be characterized as progressive developmental shifts » (Waterman, 1982, p. 343).

Waterman fait ressortir les mouvements suivants comme les éléments d'une progression positive : de l'état d'identité de la diffusion aux états de la forclusion ou du moratoire; de la forclusion au moratoire; et enfin du moratoire à l'identité achevée. Tous ces passages d'un état d'identité à un autre impliquent de la part de l'adolescent soit un effort de réflexion sur les alternatives de thèmes propres à l'identité, soit l'élaboration d'engagements signifiants.

Au contraire, les passages du moratoire, de l'identité réalisée ou de la forclusion à la diffusion de l'identité se présentent comme étant régressifs et négatifs car ces mouvements impliquent une mise en veilleuse des questions relatives à l'identité en l'absence de résolution satisfaisante. Il s'agit en quelque sorte d'un retour à un état de confusion d'identité.

Le mouvement de l'état de l'identité réalisée au moratoire est vu comme la reprise d'une crise plutôt qu'une régression développementale, c'est le reflet de la poursuite de la formation de l'identité (à l'âge adulte).

Les quelques études longitudinales qui portent sur des adolescents de la 7e à la 13e année indiquent qu'ils progressent selon le schème théorique des quatre états d'identité de Marcia (1966). En employant l'entrevue semi-structurée de ce dernier, Waterman et Waterman (1971) examinent les changements dans les domaines idéologiques et le choix de carrière de quatre-vingt-douze étudiants. Ils remarquent un mouvement du groupe vers des tentatives d'engagement afin de pouvoir jouer un rôle fonctionnel dans la société. Le nombre de sujets au niveau du moratoire augmente et celui des sujets ayant une identité diffuse diminue.

Les études longitudinales s'étendant sur une plus longue période indiquent un accroissement du nombre de sujets au niveau de l'identité réalisée accompagné d'une diminution du nombre de sujets au niveau du moratoire et de la diffusion. On constate en outre une stabilité des choix professionnels et idéologiques chez les sujets du groupe de l'identité réalisée alors que ces choix demeurent instables chez ceux du groupe du moratoire (Marcia, 1976; Waterman et Goldman, 1976; Waterman, Geary et Waterman, 1974).

Ces travaux démontrent qu'il y a un développement positif de l'état d'identité car la plupart des adolescents progressent vers une identité réalisée par l'entremise d'une crise suivie d'un engagement au niveau de la carrière et de l'idéologie. Il existe aussi une certaine différenciation au sein des différents états d'identité vers la fin de la période de l'adolescence.

La recherche transversale de Meilman (1979) soutient aussi les formes séquentielles du développement de l'identité proposées par Waterman (1982) telles que décrites précédemment. Il étudie la formation de l'identité de jeunes gens de 12, 15, 18, 21 et 24 ans à l'aide de l'entrevue semi-structurée de Marcia. La majorité des sujets les plus jeunes se situent au sein de la forclusion ou de la diffusion de l'identité. Les sujets les plus jeunes vivent une forclusion de l'identité au niveau des attitudes par rapport aux rôles sexuels, aux choix de

carrière et aux croyances religieuses. Ces résultats sont conformes au schème théorique qui stipule que l'adolescent entreprend le cinquième stade avec une somme d'identifications enfantines et non une identité réalisée. Les choix vocationnels, les rôles sexuels et les croyances religieuses sont ceux de ses parents et de son milieu. Les sujets plus âgés se situent davantage au niveau d'une identité réalisée sur tous les champs de contenu liés à l'identité. De plus, Waterman (1982) observe une diminution des instances de diffusion chez les sujets plus vieux.

Stark et Traxler (1974) arrivent à des conclusions similaires. Les sujets d'un groupe dont l'âge varie de 21 à 24 ans obtiennent des scores plus élevés de l'identité, tel que mesurée par la Dignan Ego Identity Scale (Dignan,1965), que ceux d'un groupe âgés de 17 à 20 ans. Inversement, cette recherche souligne que les plus jeunes obtiennent des résultats plus élevés au niveau de la diffusion de l'identité.

Waterman et Archer (1984) regroupent les données de sept recherches distinctes qui ont utilisé l'entrevue semi-structurée de Marcia dans la détermination de l'état d'identité de sujets de la 6^{e} année scolaire à la première année universitaire. Ils comparent le nombre de sujets (en pourcentage) présents à chacun des états d'identité globale pour six groupes d'âge. L'analyse indique que 85 pour 100 des jeunes de la 6^{e} à la 10^{e} année fonctionnent au niveau de la diffusion et de la forclusion. Il y a diminution de la fréquence des états de diffusion et de la forclusion parallèlement à une augmentation du nombre de sujets du moratoire et de l'identité réalisée. Ces chercheurs indiquent que le mouvement identitaire le plus actif d'un état à un autre s'opère entre la 10^{e} et la 12^{e} année. Ces résultats appuient l'idée de la présence continue du processus identitaire au cours de l'existence.

Waterman (1985) a tiré des conclusions identiques à celles de l'étude précédente : Il a constaté un accroissement ordonné de la fréquence des sujets ayant l'état d'identité réalisée, jumelé à

une réduction du nombre de sujets en diffusion. Chez les élèves de la 6e, 7e et 8e année, 60 pour 100 des jeunes vivent une forclusion dans les domaines de la religion, du travail et de la politique. Une augmentation simultanée de la fréquence des identités réalisées s'observe dans les domaines du travail et de la religion vers la fin du secondaire. Un niveau comparable dans le domaine politique ne se remarque que vers la fin des études universitaires. Les taux les plus élevés d'états du moratoire pour les trois domaines se situent parmi les sujets au début des études universitaires. Le processus identitaire s'effectue progressivement en fonction de la pertinence des domaines pour chaque groupe d'âge.

De ces travaux, il est possible de faire les généralisations suivantes : les jeunes adolescents âgés de 12 et 13 ans prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion de l'identité. Cette situation n'est toutefois que temporaire car la plupart passeront au moratoire et à l'identité réalisée vers l'âge de 18 ans : il y a progression de l'identité diffuse au début de l'adolescence (12-13 ans) vers l'identité réalisée à la fin de l'adolescence (18-21 ans). La formation de l'identité à l'adolescence n'est pas une entreprise globale. Elle correspond plutôt à une séquence de tâches particulières mais interdépendantes par lesquelles l'adolescent affirme ses buts personnels, ses valeurs et ses croyances (Waterman, 1985).

Le développement moral

Toutes les études sur l'adolescence reconnaissent que l'élaboration d'un code de moralité constitue également une activité importante de cette période de croissance (Desjarlais, 1992). Ce code permet à l'adolescent de relever les défis et de résoudre les problèmes de la vie adulte. Son élaboration fait partie intégrante de la quête d'identité qui caractérise l'adolescence. Pour parvenir à l'identité réalisée, le jeune adolescent doit prendre position face aux valeurs parentales; il doit examiner les possibilités et finalement choisir ses propres valeurs. Bien que les acquis dans le domaine du développement moral ne soient pas très

nombreux et les généralisations issues d'études scientifiques quelque peu fragiles, Desjarlais (1992) conclut que si on constate une absence de parallélisme entre le niveau cognitif de l'adolescent et son niveau moral, c'est parce que la pensée formelle, qui devrait normalement permettre l'accès au niveau postconventionnel, ne s'applique pas automatiquement à la sphère morale. Il faut d'abord produire un effet de «décentration» sociale. Ce processus permet à une personne de restructurer son propre schème moral en y incorporant ceux des autres et entraîne une crise de relativisme moral. L'effet de «décentration» sociale ne se génère pas spontanément. Il peut être entravé par des besoins insatisfaits ou un état de culpabilité qui empêchent l'individu de confronter sa propre interprétation de la réalité sociale à celle des autres.

L'étude du développement moral de l'adolescent se termine par des considérations d'ordre pédagogique. Ainsi, Desjarlais (1992) rappelle qu'il ne faut pas présumer que tous les adolescents se situent d'emblée au stade de la pensée formelle et du jugement moral postconventionnel. L'adolescent a besoin de repères extérieurs que représentent pour lui les valeurs de sa culture; il s'ensuit que l'éducateur doit maintenir fermement certaines exigences inspirées par ses propres valeurs s'il veut promouvoir la croissance morale de l'adolescent, tout en évitant cependant de le modeler à son image. De plus, l'éducateur doit permettre à l'adolescent de déterminer lui-même si la règle de vie qu'on lui propose a vraiment du sens pour lui. Il faut se demander ce que signifierait une valeur qui serait uniquement fondée sur l'autorité de l'adulte. Finalement, l'adolescent a un besoin aigu de reformuler les valeurs de sa culture. Ce besoin est déclenché par l'accès à la pensée formelle qui lui permet dorénavant d'explorer d'autres solutions possibles et d'expérimenter d'autres modes d'existence.

Ce chapitre a présenté les principales caractéristiques du développement de l'adolescence. Il est caractérisé par le dynamisme du processus de maturation que doit vivre tout adolescent dans sa quête d'indépendance, d'autonomie et de libération des sources extérieures d'autorité. De plus, on doit tenir compte des transformations physiques et physiologiques, de la

formation de l'identité interpersonnelle et idéologique, du développement de la pensée opératoire formelle et du jugement moral postconventionnel de même que de l'instabilité de ses états affectifs. Tel que mentionné au début de ce chapitre, il présente davantage les traits stables que les traits variables et les traits 'universels' plutôt que ceux spécifiques à telle ou telle ethnie ou région géographique. Toutefois, le mandat de cette étude est de présenter les caractéristiques des jeunes francophones âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire. Par conséquent, les prochains chapitres reprennent tour à tour les divers domaines de développement pour brosser un portrait de l'apprenante et de l'apprenant francophones en milieu minoritaire.

Chapitre 3

Les caractéristiques d'ordre démographique

Ce chapitre présente des données démographiques sur la principale population visée par cette étude soit les francophones minoritaires de l'Ontario dont l'âge varie entre 15 et 18 ans. Dans un premier temps, le chapitre décrit les francophones de l'Ontario en les répartissant dans trois régions : l) Le Centre et le Sud-Ouest, 2) le Nord-Est et le Nord-Ouest, 3) l'Est. Le texte présente les caractéristiques des francophones de chaque région. La plupart des informations proviennent des rapports des commissions consultatives sur les services collégiaux en français en Ontario (1990), des recherches de la firme Acord (1989) et finalement de l'étude de Laflamme et Dennie (1990). Finalement, le chapitre inclut une description des effectifs scolaires au secondaire. Ce chapitre permet au lecteur de prendre connaissances des différences régionales qui existent entre les régions de l'Ontario français.

Les francophones de l'Ontario

D'après Statistique Canada, il y avait 543 835 francophones vivant en Ontario en 1986. C'est le plus grand nombre de francophones de toutes les régions du Canada vivant à l'extérieur de la province de Québec. Près des deux tiers des francophones (62,8%) sont nés en Ontario et à peu près le quart (24,4%) sont d'origine québécoise. Les provinces de l'Atlantique (7%) et l'Ouest canadien (2,2%) sont les autres origines canadiennes des francophones de l'Ontario. Il y en a 3,6 pour 100 qui sont nés à l'extérieur du pays (ministère des Affaires municipales, 1990).

Le demi-million de francophones de l'Ontario fait partie d'une population provinciale qui dépasse les neuf millions. Le tableau 3.1 présente la distribution des francophones selon les cinq grandes régions économiques ainsi que la proportion qu'ils représentent au sein de la population ontarienne.

Tableau 3.1

Population francophone selon les régions et la population totale

Région	Population totale	Population francophone	Pourcentage
Nord-est	566 762	157 680	27,8
Nord-ouest	231 378	11 295	4,9
Centre	5 740 000	124 230	2,2
Sud-ouest	1 271 087	39 055	3,0
Est	1 271 087	211 575	16,6
Total	9 101 710	543 835	6,0

Des données plus récentes fournies par certaines recherches (Acord 1989, Laflamme et Dennie 1990) indiquent des pourcentages plus faibles que ceux notés par le recensement de 1986. Selon ces études, les francophones représenteraient 4,7 pour 100 de la population globale de l'Ontario.

Les francophones du centre et du sud-ouest de l'Ontario.

La région du centre et du sud-ouest de l'Ontario constitue la région la plus densément peuplée au Canada (7 000 000 habitants). Elle compte 164 000 francophones qui représentent 2,4 pour 100 de la population de la région et 31 pour 100 de la population francophone de l'Ontario (Commission consultative sur les services collégiaux en français, 1990). Les francophones se retrouvent en nombres supérieurs à 1 000 personnes dans 23 villes de cette région. Ces villes incluent 72 pour 100 des francophones de la région. (Commission consultative sur les services collégiaux en français, 1990).

Seulement 37 pour 100 des francophones de la région de l'étude sont nés dans la province, comparativement à 63 pour 100 pour l'ensemble de la province. Plus de 40 pour 100 des francophones du Centre et du Sud-Ouest sont nés au Québec, 10 pour 100 au Nouveau-Brunswick, le reste est né ailleurs au Canada ou dans le monde (Acord, 1989).

Le taux d'assimilation y est plus élevé que dans l'ensemble de la province, de sorte que les francophones d'origine ontarienne y sont plus susceptibles d'effectuer un transfert vers la langue anglaise. Le taux de transfert linguistique vers la langue anglaise est évalué à 66 pour 100 soit près du double de la moyenne provinciale. Ce sont les jeunes qui s'assimilent le plus facilement (le groupe des jeunes de 25 ans ou moins forme le quart de la population). L'exode est plutôt linguistique que géographique (Acord, 1989).

Au niveau de la scolarisation, on note des différences entre les francophones du Centre et ceux du Sud-Ouest. Les francophones du Centre, et en particulier ceux de la grande région de Toronto, sont beaucoup plus scolarisés que ceux du Sud-Ouest. Entre autres, on compte deux fois plus de diplômés universitaires dans le Centre (8,4 %) que dans le Sud-Ouest (4,6 %) (Acord, 1989). De plus, le niveau d'éducation post-secondaire des francophones du Centre

est plus élevé que celui de l'ensemble de la population franco-ontarienne dans toutes les catégories. Seule la région de l'Est compte un plus fort pourcentage de diplômés universitaires (9,3 %) que le Centre (8,4 %). Finalement, l'analphabétisme se situe à 27 pour 100 dans le Centre et à 34 pour 100 dans le Sud-Ouest. Ces taux sont presque le double de celui que l'on retrouve chez les non-francophones.

Les francophones de la région exercent plus souvent des métiers manuels que les non-francophones et sont plus souvent en chômage. Il semble que la sous-scolarisation des francophones les défavorise au niveau socio-économique (Commission consultative sur les services collégiaux en français en Ontario, 1990). Le taux élevé d'assimilation et l'absence d'influence socio-économique entraînent une perte d'identité culturelle de cette communauté francophone noyée dans une masse anglophone. Toutefois, malgré leur faible densité, les francophones du Centre et du Sud-Ouest se sont dotés, parfois au prix de luttes acharnées, d'un réseau d'institutions qui dispensent des services en français. (Acord, 1989). Côté média, on retrouve Radio-Canada, radio et télévision, une radio communautaire à Penetanguishene et cinq journaux francophones locaux, Horizon-sud à Mississauga, Le Goût de vivre à Penetanguishene, Le Courrier d'Oshawa, l'Express de Toronto et le Rempart de Windsor (ministère des Affaires municipales, 1990).

Les francophones du nord-est et du nord-ouest de l'Ontario

La population francophone du Nord-Est et du Nord-Ouest est l'une des plus importantes de l'Ontario français. C'est dans le Nord en effet que les francophones représentent le plus haut pourcentage de l'ensemble des citoyens, mais c'est dans l'Est qu'ils sont le plus nombreux (Laflamme et Dennie 1990). Le nord de l'Ontario représente 80 pour 100 de la superficie de l'Ontario mais ne compte que 9 pour 100 de la population de la province. La population francophone est 169 000, soit 22 pour 100 de la population du Nord. Le Nord-Ouest compte

5 pour 100 de francophones alors que Nord-Est en compte 29 pour 100. dix-neuf localités comptent au moins 1 000 francophones au sein de leur population; de ce nombre, trois localités ont moins de 20 pour 100 de francophones, six entre 20 et 30 pour 100, cinq entre 31 et 50 pour 100 et cinq ont plus de 50 pour 100 de francophones. Ces localités regroupent 75 pour 100 de la population francophone du Nord (Commission consultative sur les services collégiaux en français en Ontario, 1990).

Les francophones du nord de l'Ontario sont plus jeunes que les francophones des autres régions de la provinces. En effet, près de la moitié des francophones du Nord ont moins de 25 ans (Nord-Est : 44%; Nord-Ouest : 46%). Dans les autres régions, les pourcentages de francophones âgés de 25 ans ou moins se présentent comme suit : Est 38 pour 100; Centre-Sud 29 pour 100; Sud-Ouest 26 pour 100 (Laflamme et Dennie 1990). Ces chiffres semblent indiquer un dépeuplement des francophones. Le rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français en Ontario (1990) souligne deux causes à ce phénomène : l'exode trois fois plus élevé chez les francophones que chez les non-francophones et l'assimilation au groupe linguistique majoritaire. Le taux de transfert linguistique a été établi à 23 pour 100 dans le Nord-Est et à 51 pour 100 dans le Nord-Ouest.

Les francophones sont moins scolarisés que les non-francophones. Même si le collège Cambrian offre la grande majorité des programmes en français, l'insuffisance et l'inadéquation des services au niveau collégial font que les francophones s'inscrivent au collège en moins grand nombre que les non-francophones et que plus de la moitié de ceux qui s'y inscrivent reçoivent la totalité de leur instruction en anglais. Ces lacunes causent de nombreuses difficultés aux communautés du Nord en contribuant à l'exode, au dépeuplement, à l'assimilation, à la sous-scolarisation, à l'analphabétisme, au chômage et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Elles affaiblissent l'influence socio-économique des

francophones et leur identité. Le taux d'analphabétisme dépasse les 40 pour 100, le double du taux des non-francophones de la région (Acord, 1989).

La structure économique du Nord de la province repose encore sur les industries d'extraction et de transformation de richesses naturelles, notamment des ressources minières et forestières. Cependant, les francophones occupent plus de postes dans l'industrie primaire et dans les activités de service que les non-francophones. Ils connaissent un taux de chômage plus élevé et des revenus moindres que ceux des non-francophones.

La région du Nord-Est compte six journaux de langue française, Le Papier à Chapleau, The Tabloyd à Elliot Lake, Le Nord à Hearst et Kapuskasing, la Boîte à Nouvelles à Cochrane et Iroquois Falls, La Tribune à Sturgeon Falls et le Voyageur à Sudbury; le Nord-Ouest n'en a pas. En plus de la chaîne de Radio-Canada, le Nord-Est compte trois postes de radio privés, soit à Hearst, à Sudbury et à Timmins. Cette région a également accès à certains postes de radio et de télévision ainsi qu'à certains journaux du Nord du Québec (ministère des Affaires municipales, 1990).

Les francophones de l'est de l'Ontario

La région de l'est de l'Ontario compte le plus grand nombre de francophones de la province. Au recensement de 1986, ils étaient 211 575, soit 16,6 pour 100 de la population totale de la région (voir Tableau 3.1). Les comtés de Prescott, (78 %), de Russell (72,5 %), de Glengarry (40 %), de Stormont (32 %) et la municipalité d'Ottawa-Carleton (20,5 %) constituent au-delà de 95 pour 100 de population francophone de la région (ministère des Affaires municipales, 1990). En général, le taux d'assimilation pour la région Est se situe à environ 25 pour 100 (Acord 1989).

L'est de l'Ontario est la région de la province qui compte la plus forte proportion de diplômés universitaires francophones (9,3 %). Cependant, la région du centre de l'Ontario est la plus scolarisée.

La proportion de la population francophone qui avait 25 ans ou plus en 1989 était de l'ordre de 38 pour 100.

La région compte un réseau à peu près complet d'institutions offrant des services en français de tous genres : scolaire - écoles, collèges, universités; santé - hôpitaux et centres spécialisés; culture - galeries, musées, théâtres, bibliothèques, quotidiens, clubs, associations, organismes. Voisine de la région de l'Outaouais et de Montréal, l'Est a également accès immédiat à un ensemble de ressources et de services spécialisés québécois, entre autres de nombreux postes de radio et de télévision, librairies et kiosques de toutes sortes.

Les effectifs scolaires au secondaire

En 1988, 25 363 élèves fréquentaient les écoles secondaires françaises, soit 3,95 pour 100 des effectifs secondaires de la province. Entre 1985 et 1988 il y a eu une augmentation relative de 23 pour 100 de la fréquentation des écoles secondaires françaises. En 1988, les écoles secondaires séparées comptaient 36 pour 100 de la population; en 1989, elles représentaient 63 pour 100 de la population secondaire francophone. 90 pour 100 des élèves étaient inscrits dans des écoles secondaires de langue française et 10 pour 100 dans des écoles mixtes. Le tableau 3.2 présente la répartition des effectifs secondaires francophones selon les régions.

Tableau 3.2

Répartition des effectifs secondaires francophones selon les régions

Région	Pourcentage
Centre	9 %
Est	45 %
Moyen-Nord	18 %
Nord-Est	22 %
Nord-Ouest	1 %
Sud-Ouest	5 %
Total	100 %

Au cycle supérieur, ily avait 13 628 élèves de langue française en 1989. Le tableau 3.3 présente la distribution selon les années et les types d'école.

Tableau 3.3

Distribution des élèves de langue française inscrits au cycle supérieur selon les années et les types d'école (sept. 1989)

Année	Écoles publiques	Écoles catholiques	Total
11e	2 265	3 214	5 479
12e	2 544	3 295	5 839
CPO	938	1 372	2 310
TOTAL	5 747	7 881	13 628

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991)

Il est intéressant de noter l'écart important qui existe entre le nombre d'inscriptions en 12e année et le nombre d'inscription aux C P O. Les inscriptions aux C P O. ne représentent que 40 pour 100 de celles de la 12e année. De plus, des études indiquent que pour les francophones, le taux de rétention de la 9e à la 13e est de 10 pour 100 inférieur à celui des non-francophones. C'est surtout au niveau secondaire supérieur que cet écart se manifeste (Frenette, Quazi et Stokes, 1990).

Les recherches montrent également des différences entre les garçons et les filles. En effet, 55 pour 100 des francophones inscrits en 13e année sont des filles. Cette proportion grimpe à 60 pour 100 au niveau universitaire. De plus, 69 pour 100 des garçons et 76 pour 100 des filles qui font une demande d'admission à l'université voient leur demande acceptée (Frenette, Quazi et Stokes, 1990).

Au total, 61,7 pour 100 des filles et 50 pour 100 des garçons s'inscrivent en 13e ou aux C P O. Parmi ce nombre, 42 pour 100 s'inscrivent au post-secondaire, dont 47,3 pour 100 des filles et 36,1% des garçons (Frenette, Quazi et Stokes, 1990).

Depuis récemment, un nombre croissant de membres des minorités ethniques s'inscrivent aux écoles de langue française. Le tableau 3.4 présente les pourcentages des membres des minorités ethniques pour chaque région de l'Ontario. Ces données ont été fournies par les conseils scolaires.

Tableau 3.4

Pourcentages des membres des minorités ethniques pour chaque région de l'Ontario

Région	Pourcentage
Grand Toronto	12 %
Sud-Ouest	8 %
Est	5 %
Nord	4,2 %
Grand-Nord	5 %

Les membres des minorités ethniques habitent surtout les agglomérations métropolitaines. Bien que les données précises ne soient pas disponibles, ces chiffres auraient augmenté sensiblement en 1991-1992.

La population autochtone fréquentant les écoles de langue française est très restreinte. Dans la plupart des régions, elle représente moins de 1 pour 100 de la population scolaire, sauf dans le Grand-Nord où elle est plus considérable. Il n'y a pas de données qui s'appliquent spécifiquement au cycle supérieur (Levesque, Poirier et Brabant, 1991).

Chapitre 4

Les caractéristiques d'ordre linguistique

La compilation des documents sur l'Ontario français fait ressortir d'une façon évidente un intérêt considérable pour la situation linguistique et langagière des Franco-Ontariens. En effet, la très grande majorité des écrits traitent des défis que les francophones de l'Ontario, en position minoritaire, ont continuellement à relever dans leur devenir politique, culturel, sociologique et psychologique, face à l'omniprésence de l'influence de la société anglo-américaine (ministère de l'Éducation de l'Ontario, sans date).

Or le jeune Franco-Ontarien vit dans un milieu où deux langues différentes sont en contact. «La présence de deux communautés linguistiques différentes dans une même organisation sociale implique l'existence de rapports entre ces communautés qui peuvent se polariser autour de cette différence linguistique» (Prujiner et al., 1984). La profusion des publications sur les comportements langagiers des Franco-Ontariens que signale la compilation des documents sur l'Ontario français confirme cette affirmation.

La langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde

Selon la théorie de Giles, Bourhis et Taylor (1977), on constate que le langage sert de symbole et d'indice de l'identité ethnique et de la solidarité culturelle. Bien souvent, la langue

devient l'une des principales caractéristiques de l'identité sociale (Taylor, Bassili et Aboud, 1973). D'où l'importance, pour connaître les besoins et les caractéristiques d'une communauté, de saisir et de comprendre les diverses influences qu'exerce la société sur l'apprentissage d'une langue.

L'Ontario français, milieu où deux langues différentes sont en contact, se doit, en raison de sa position minoritaire, non seulement de faire apprendre une première langue (maternelle), le français, mais également une seconde, l'anglais, la langue du groupe majoritaire. Une entreprise essentiellement sociale (Taylor et Simard, 1975), l'acquisition d'une langue seconde est à la fois influencée par l'identification de l'individu avec sa propre communauté linguistique et par son aptitude et sa volonté de s'intégrer à une communauté où l'on parle la langue seconde.

Cummins (1978) soutient que l'apprentissage d'une langue seconde devient plus facile et plus efficace lorsque les fondements de la langue première sont solidement établis. Plus la vitalité ethnolinguistique de la langue première est élevée plus l'interdépendance entre les deux communautés linguistiques est étroite et positive (Berry, Kalin et Taylor, 1977). Cependant, les recherches empiriques sur l'interdépendance sociale de l'affiliation à deux cultures ne donnent pas des résultats concordants.

Par contre, le modèle socio-psychologique de Lambert (1975), repris par Cummins (1978, 1979) et Landry et Allard (1987,1990), offre des résultats plus concluants et constants. Dans l'apprentissage de deux langues, Lambert identifie deux types de bilinguisme : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. L'apprentissage d'une langue seconde est de type additif lorsqu'elle se fait sans effets néfastes pour la langue maternelle et l'identité culturelle de l'individu. Celui-ci manifeste de la compétence en langue maternelle et en langue seconde, maintient son identité ethnolinguistique et garde une attitude positive envers les deux langues.

Par contre, l'acquisition d'une langue seconde est de type soustractif lorsqu'elle se fait au détriment de la langue maternelle et constitue une menace d'assimilation linguistique.

Les recherches (Lambert et Tucker, 1972; Swain et Lapkin, 1982; Genesee, 1983, 1987) démontrent que, surtout en ce qui concerne l'immersion totale en français d'élèves anglophones, les membres du groupe majoritaire manifestent un type de bilinguisme additif. Cependant, les recherches sur les membres de groupes minoritaires (Lambert, 1975; Cummins, 1979,1981,1986; Landry, 1981, 1982; Hamers et Blanc, 1983) révèlent que l'acquisition de la langue seconde se fait souvent d'une façon soustractive.

Cette théorie de Lambert comporte des conséquences importantes dans le domaine éducatif et plus particulièrement dans une communauté, comme en Ontario français, où deux langues sont en contact. L'analyse des divers types de contacts linguistiques de la communauté franco-ontarienne avec la communauté anglo-ontarienne devient, dans cette perspective socio-psychologique, un instrument essentiel dans la connaissance des caractéristiques et des besoins des Franco-Ontariens.

Les études, menées durant la dernière décennie par un groupe de chercheurs de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, confirment plusieurs des hypothèses qui sous-tendent les divers modèles théoriques que nous venons de décrire.

Mougeon (1984) met bien en évidence, en ce qui concerne l'assimilation linguistique, l'importance du facteur démographique qui, selon son analyse, viendrait contrecarrer le support du système éducatif. Par exemple, la détérioration du français des jeunes Franco-Ontariens continue à se manifester dans les communautés qui représentent un regroupement et une densité faible de leurs membres, en dépit de la décision du gouvernement provincial, en

1968, d'étendre, dans les écoles publiques, de l'intermédiaire au secondaire, l'emploi du français comme langue d'enseignement.

Bernard (1990) dans *Le choc des nombres* indique que les transferts linguistiques (assimilation) sont plus élevés chez le groupe 20 à 40 ans pour les francophones hors Québec, sauf au Nouveau-Brunswick et en Ontario. Le taux d'assimilation est d'à peu près 10 pour 100 au Nouveau-Brunswick, 30 pour 100 en Ontario et 60 pour 100 en Saskatchewan. Il énumère plusieurs facteurs qui favorisent l'assimilation : 1) La fécondité au sein de la francophonie est moindre que chez les anglophones; 2) Le passage au niveau international de l'état de francophone à celui d'anglophone ou d'anglophile; 3) La migration interne d'un milieu majoritairement francophone à un milieu minoritairement francophone (par exemple de Moonbeam à Windsor ou Welland); 4) L'exogamie. Bernard (1990) indique que ce dernier facteur est apparu après 1960 car l'église catholique empêchait ce type d'union. Dans la plupart des cas des mariages mixtes, c'est l'anglais qui prédomine et devient la langue d'usage quotidien en Ontario (Bernard 1990).

Bernard (1990), dans *Un avenir incertain*, rapporte que 32 pour 100 des francophones hors Québec vivent dans des milieux dans lesquels ils représentent moins de 5 pour 100 de la population. Mougeon, Canale et Bélanger (1978) répartissent l'Ontario français en quatre régions principales qui peuvent s'étaler sur un continuum allant de la position fortement majoritaire à la position nettement minoritaire. Selon ces auteurs, on distingue :

- L'est de la province (comtés ruraux de Prescott-Russell et Glengarry) qui représente 80 pour 100 de francophones;
- Le sud-ouest de l'Ontario (Toronto, Niagara, Welland et Windsor) où les francophones sont nettement minoritaires;
- Le nord et le moyen-nord de la province où on peut retrouver à la fois des régions regroupant une forte concentration de francophones (Hearst et Sturgeon Falls), une faible

concentration de francophones (Sudbury et North Bay) et une proportion pratiquement égalitaire entre francophones et anglophones (Timmins et Cochrane).

Une étude (Mougeon, Heller, Beniak et Canale, 1984) portant sur le maintien du français et la compétence en français parmi les élèves des écoles ontariennes de langue française, reconnaît l'existence de trois groupes d'élèves; les élèves dont la langue dominante est le français (les franco-dominants); les élèves dont la langue dominante est l'anglais (les anglo-dominants) et les élèves bilingues. Cependant, les groupes anglo-dominants et franco-dominants restent plutôt minoritaires selon l'enquête de Mougeon et al (1982). Les bilingues constituent de loin le groupe majoritaire. Définis comme des élèves qui emploient aussi souvent ou presque aussi souvent le français et l'anglais au foyer ou en dehors du foyer.

Le jeune Franco-Ontarien n'a pas seulement à envisager l'interrelation entre deux langues de prestige (le français et l'anglais) mais doit également, à l'intérieur de sa langue d'appartenance (maternelle), répondre, surtout à l'école, à divers registres linguistiques qui, très souvent, deviennent sources conflictuelles. En effet, la majorité du temps, le jeune Franco-Ontarien rencontre des écarts entre les comportements langagiers provenant de sa communauté (langue vernaculaire) et des comportements privilégiés et véhiculés par l'école, découlant de la langue standard (langue véhiculaire). Selon Mougeon, Heller, Beniak et Canale (1984), d'une façon générale, les jeunes franco-dominants ont tendance à utiliser plus fréquemment les variantes linguistiques vernaculaires (exemples : *de* possessif contre *à* possessif; *être allé* contre *avoir allé*; *truck* contre *camion*; auxiliaire être contre auxiliaire avoir) que les bilingues et ceux-ci plus fréquemment que les anglo-dominants.

Dans cet exemple, on peut constater une situation conflictuelle entre l'école et la communauté. La discordance entre ces deux registres langagiers diffère selon la classe sociale du jeune francophone : elle est plus grande dans la classe ouvrière qui représente une forte majorité de

BEST COPY AVAILABLE

la population franco-ontarienne et est moins grande dans la classe professionnelle qui représente une minorité d'individus utilisant un français se rapprochant le plus du français standard (Mougeon, Canale et Bélanger, 1978).

À l'école, très souvent, pour inciter les élèves à parler un français véhiculaire, on utilise différentes formes de contraintes, allant de la punition à l'obligation et au devoir d'employer le 'bon' français. Cette stratégie ne semble pas avoir d'effets significatifs sur les élèves bilingues de 12e année d'une école secondaire de langue française d'un centre urbain important du nord de l'Ontario (Robichaud, 1985). De plus, les jeunes sont contre toutes mesures imposées, telle l'interdiction de l'utilisation de l'anglais à l'école. Ils veulent que les solutions viennent des élèves et soient mises en vigueur par les élèves (Marchildon 1991).

L'analyse de ces quelques recherches démontre bien toute la complexité de la situation linguistique en Ontario français et l'importance de bien cerner et comprendre ses différentes composantes. Tout changement pédagogique en ce qui concerne l'apprentissage du français à l'école et le maintien du français en dehors du milieu scolaire devrait tenir compte de l'interrelation des divers facteurs qui influencent le comportement linguistique du jeune Franco-Ontarien. Autant les situations varient, autant les solutions proposées devront être diversifiées.

L'attitude face à la langue

Laflamme et Dennie (1990) se sont intéressés au sentiment qu'éprouvent les francophones du nord de l'Ontario à l'égard d'eux-mêmes et du monde anglophone. Ils ont trouvé que la plupart (80 %) n'ont pas honte de laisser paraître leur francité. En général 10 pour 100 éprouvent une certaine honte de montrer leur francité. Les situations qui semblent les plus gênantes pour les jeunes, c'est le fait d'entendre un francophone qui parle anglais avec un

accent français. Cette honte est moins répandue au fur et à mesure qu'augmente le niveau d'éducation et l'âge. Elle affecte plus les étudiants que les étudiantes. Elle varie également en fonction de la langue parlée à la maison : dans les familles où l'on ne parle que le français, l'absence de honte se situe à 75 pour 100; lorsque le français et l'anglais sont parlés à la maison, à 69 pour 100 et finalement dans les foyer unilingues anglais, la honte est absente chez 58 pour 100 des jeunes.

Dans l'ensemble les jeunes Franco-Ontariens sont plutôt heureux de leur francité. Une forte proportion d'entre eux, cependant, n'apprécie guère que l'anglais se parle avec un accent français. Les filles semblent être pro-francophones dans une plus forte proportion que les garçons. Une majorité de jeunes croient que la langue française et les services en français sont importants. Cependant ils soulignent également que près de la moitié des élèves pensent que le français est une langue en sursis. De plus, il semble que le sentiment pro-francophone augmente avec la scolarité; il est plus fort chez les étudiants universitaires.

Laflamme et Dennie (1990) concluent que la francité augmente avec l'âge et avec le niveau d'éducation. De plus, ils observent des différences entre les sous-régions du nord-est de la province. On peut donc supposer qu'il existe des différences entre les grandes régions de l'Ontario voire même au sein de chacune d'elles.

Selon le rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français dans le centre et sud-ouest de l'Ontario (1990), les jeunes francophones de cette région se décrivent comme bilingues et veulent devenir totalement bilingues. Ils s'inquiètent de l'assimilation et déclarent leur attachement au bilinguisme individuel. Le rapport stipule que les institutions des francophones doivent agir comme des éléments compensatoires à la prépondérance de l'anglais qui menace le bilinguisme équilibré.

L'Allier et McRae (1986) reconnaissent que pour les francophones hors-Québec, la valeur du bilinguisme ne fait aucun doute. Les jeunes francophones voient le bilinguisme individuel comme un moyen plutôt qu'une fin, comme une ressource susceptible de rapporter des gains matériels. Les jeunes anglophones lui attribuent une valeur avant tout culturelle. Les anglophones hors Québec y voient quelque chose d'exotique. Si les jeunes francophones valorisent le blinguisme individuel, ils semblent moins préoccupés par le bilinguisme social qui est lié à l'interaction entre les personnes, les groupes et les institutions.

L'étude de Cardinal, Lapointe et Thériault (1989) indique que les jeunes de Welland se sentent en conflit avec la culture française. Ils valorisent surtout le bilinguisme qui leur servira surtout à obtenir un emploi. Ils n'arrivent pas à répertorier des différences majeures entre le fait d'être francophone ou anglophone. Ils ont l'impression que leur milieu de vie ne sera jamais complètement leur et qu'il les invite continuellement à s'assimiler. Toutefois 93 pour 100 des jeunes pensent qu'il est important de conserver sa langue et sa culture. Une étude de l'Office des affaires francophones (1992) rapporte qu'en participant à des activités en français, les jeunes francophones découvrent qu'il est possible d'avoir du plaisir en français. Les francophones de leur âge sont 'super' et font des choses innovatrices et intéressantes en tant que francophone, aux quatre coins de la province.

Churchill et Smith (1986) présentent les résultats d'un sondage mené auprès de 4 000 Canadiens. Ce sondage avait pour but de connaître les attitudes des Canadiens vis-à vis des deux langues officielles. Au Canada, ce sont les francophones âgés de 15 à 25 ans qui sont le plus souvent (64 %) en contact avec l'autre langue. Seulement 26 pour 100 des jeunes anglophones disent être souvent en contact avec le français. Si on exclut les anglophones du Québec, on peut dire qu'une infime partie des anglophones hors-Québec sont en contact avec le français. De plus, 82 pour 100 des jeunes francophones reconnaissent l'utilité de savoir parler anglais contre 44 pour 100 des jeunes anglophones. Les francophones lient beaucoup

plus leur réussite à la maîtrise de l'anglais (98 %) que ne le font les anglophones pour la maîtrise du français (78 %). Les jeunes francophones et les jeunes anglophones sont unanimes à reconnaître la possibilité aux minorités linguistiques de se faire servir dans leur langue. Selon les situations, les pourcentages de francophones d'accord avec cet énoncé varient de 91 pour 100 à 71 pour 100 alors que les pourcentages d'anglophones varient de 84 pour 100 à 58 pour 100 .

Le comportement linguistique

En général, dans les régions où les élèves sont franco-dominants, la langue employée à la maison est plus souvent et presque toujours le français (Mougeon et al, 1982). En ce qui concerne les régions où les élèves sont anglo-dominants, on retrouve la situation inverse. Le français est peu ou rarement employé au foyer, à l'école et dans la communauté.

Comme on peut l'imaginer, la langue maternelle des parents influence grandement la langue parlée à la maison : dans les foyers où les deux parents sont d'origine francophone, la langue utilisée a tendance à être le français. Lorsque la langue maternelle du père ou de la mère s'avère autre que le français ou l'anglais, en général, la langue de communication de la famille tend davantage à être l'anglais que le français.

L'étude de Laflamme et Dennie (1990) indique que 54 pour 100 des jeunes francophones du Nord de l'Ontario disent communiquer en français au sein de leur famille. 28 pour 100 indiquent qu'ils utilisent le français et l'anglais. 14 pour 100 n'utilisent que l'anglais. Pour plus de 85 pour 100 des jeunes, la langue maternelle des parents est le français. Dans cette région on note des différences entre les francophones du nord-est et ceux du nord-ouest de la province. Le pourcentage de francophones du Nord-Ouest qui utilisent le français à la maison

est très faible. D'ailleurs, le taux d'anglicisation du Nord-Est est estimé à 23 pour 100 et celui du Nord-Ouest à 51 pour 100.

Dans bon nombre d'écoles secondaires françaises en Ontario, les jeunes utilisent l'anglais lors des activités hors-cours. Le jeune Franco-ontarien ne parle français que 50 pour 100 du temps avec ses amis francophones (Bernard 1990). Les jeunes semblent en être conscients et plusieurs indiquent qu'il y a un problème. Cependant les solutions sont difficiles à trouver et les jeunes en proposent peu.

Avec ses amis ou amies de langue française, le jeune francophone a un comportement bilingue : Il parle la moitié du temps en français et l'autre moitié en anglais. Cependant, avec la 'blonde' ou le 'chum', il utilise surtout l'anglais (Bernard, 1990).

La densité de francophones dans une région détermine la fréquence des glissements vers l'anglais. C'est dans le district où se trouve la plus grande proportion de francophones, soit Cochrane, que l'on remarque le taux d'anglicisation le moins élevé. Comme plusieurs études l'ont montré, plus la concentration de francophones est élevée, plus le taux d'anglicisation est bas.

La vie en français dans une communauté est grandement liée à l'offre et à la demande de services en français. L'Office des affaires francophones (1992) rapporte que seulement 20 pour 100 des jeunes disent avoir déjà demandé à être servis en francais par le gouvernement de l'Ontario. Parmi les services les plus demandés on retrouve l'obtention d'un permis de conduire, des renseignements sur les écoles, la demande de permis de chasse et de motoneige.

Les raisons invoquées pour ne pas demander de service en français sont : le bilinguisme (17 %), le fait de mieux parler anglais (15 %), n'y avoir pas pensé (8,5 %), n'y être tout simplement pas intéressé ou préférer parler anglais (15 %). Certains ont éprouvé des difficultés à se faire servir en français, soit parce que l'attente est trop longue, soit parce que le service n'est pas disponible en français.

Laplante, Parent et Paradis (1983) décrivent en ces termes l'utilisation des services en français en matière de justice pénale :

> «Pour qu'un service demeure un service, faut-il encore qu'on puisse en bénéficier assez aisément, sans avoir à se justifier d'oser le demander. Sinon, il apparaît plus facile de parler l'anglais que d'insister ou d'attendre, ou être renvoyé d'un fonctionnaire à l'autre, chacun d'eux comptant de toute façon sur la connaissance de l'anglais de tous leurs 'clients' francophones ou autres.
> Il ne faut donc pas s'étonner que certains agents de service aussi bien francophones qu'anglophones déclarent que les usagers ne demandent pas de services en français. Cela est sans doute vrai, mais un usager qui a un problème de santé est d'abord et avant tout soucieux de trouver solution à son problème et risque fort de ne pas trouver le moment approprié pour en assumer un second : celui de réclamer des services en français.»

Laplante, Parent et Paradis (1983) concluent qu'il y a loin de l'intention aux faits en matière de services en français.

La situation en 1992 a-t-elle changé? Le sondage effectué par l'Office des affaires francophones (1992) semble indiquer que non. En effet, plusieurs jeunes indiquent ne pas demander de services en français.

L'étude Acord (1989) indique également qu'il est bien connu qu'en fait de services en français l'offre doit précéder la demande. La Cité Collégiale constitue un bel exemple : Dès leur première année d'opération, les inscriptions à la Cité ont largement dépassé les plus optimistes des prévisions.

La compétence linguistique

Les recherches portant sur la compétence linguistique des jeunes francophones sont plutôt rares même s'il est fréquemment question des difficultés qu'éprouvent les jeunes à s'exprimer par écrit. Une des difficultés rencontrées lors d'études dans ce domaine est la définition opérationnelle de la compétence linguistique qui permet de la mesurer.

Laflamme et Berger (1988) discutent de la compétence linguistique des étudiants du nord de l'Ontario, qui pour obtenir leur diplôme, doivent réussir un test de compétence linguistique dans la langue de leur choix. Ils se soumettent à ce test dès leur entrée à l'université. En 1985 le taux d'échec était de 75 pour 100 et en 1986 il était de 70 pour 100.

Laflamme et Berger (1988) n'ont pas trouvé de différence entre les résultats aux tests des francophones et des anglophones : les difficultés semblent être éprouvées par les deux communautés linguistiques. Il semble également ne pas y avoir de différence entre les sexes.

Leurs résultats indiquent que les francophones qui utilisent fréquemment les médias francophones ont tendance à réussir le test de compétence linguistique. Cependant, ils se gardent bien de conclure que l'utilisation des médias francophones est cause de la réussite au test. Il s'agirait d'un comportement associé à la compétence linguistique mais pas nécessairement d'une raison de cette compétence.

Laflamme et Berger (1988) indiquent également que la relation entre l'exposition au français et la qualité de langue telle qu'évaluée par le test est loin d'être directe. Les jeunes interrogés parlent beaucoup en français à leurs parents, assez à leurs frères et sœurs et peu à leurs amis. L'exposition à la langue est nécessaire à la compétence, mais le fait de parler en français n'améliore pas nécessairement la compétence linguistique. Ceci est vrai tant pour les

francophones que pour les anglophones. Cependant, ils notent que chez les francophones le taux de réussite est plus faible quand ils indiquent parler plus souvent anglais que français, ou tout le temps anglais. Ils concluent que «certes il faut parler français pour parler français, mais la maîtrise de la langue ne semble pas dépendre de la seule fréquence». (Laflamme et Berger p.628).

Il faut toutefois préciser que les recherches de Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger et Cichocki (1982) et de Desjarlais, Cyr, Brûlé et Gauthier (1980) concluent que la compétence en français varie en fonction du rapport démographique entre francophones et anglophones. En général, plus les francophones sont en position minoritaire plus la langue anglaise domine et, inversement, plus ils sont en position majoritaire plus la langue française est prépondérante. Mougeon (1984) met également bien en évidence, en ce qui concerne l'assimilation linguistique, l'importance du facteur démographique qui, selon son analyse, viendrait contrecarrer le support du système éducatif. Par exemple, la détérioration du français des jeunes francophones de l'Ontario continue à se manifester dans les communautés qui représentent un regroupement et une densité faible de leurs membres.

Selon Laflamme et Berger (1988), le statut familial (revenus, profession des parents, etc.) ne semble pas déterminer la performance au test de compétence linguistique. Il semble également que les deux communautés linguistiques font dans l'ensemble les mêmes types d'erreurs. La moyenne obtenue au secondaire a une très faible influence sur les aptitudes linguistiques.

Laflamme et Berger (1988) font l'analyse suivante :

> «Par rapport au test de compétence linguistique, on se retrouve ainsi dans l'alternative suivante: ou bien c'est le milieu qui est non exigeant si on prend comme norme ce que requiert l'université; ou bien c'est l'université qui se montre exagérément sévère si l'on prend comme norme la communication habituelle. Dans la mesure où l'on veut réduire le décalage entre l'université et le

milieu dans lequel elle évolue, il faut soit corriger la langue de l'université pour l'adapter au milieu, soit corriger le milieu pour l'adapter à l'université. La question est à savoir dans quelle mesure la langue de l'université ne peut être que celle de son environnement démographique immédiat. Si on rappelle que c'est à l'école que s'accomplit la majorité des tâches écrites, on se rend vite compte qu'on se trouve à un tournant et qu'il va falloir bientôt décider ce qu'est un niveau de compétence écrite dans la vie, à l'école, à l'université.» (Laflamme et Berger p. 635).

Laflamme et Dennie (1990) rapportent que les jeunes francophones du nord-est de l'Ontario perçoivent ordinairement leur compétence en français et en anglais comme égale, et cela tant à l'oral qu'à la lecture. Environ 80 pour 100 jugent bonne leur compétence orale et en lecture en français et en anglais. Ces proportions diminuent quand il s'agit de l'écriture; mais l'évaluation est meilleure pour l'anglais que pour le français. Ils sont plus enclins à croire qu'ils écrivent mieux en anglais qu'en français. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par la Commission consultative sur les services collégiaux en français dans le centre et sud-ouest de l'Ontario (1990) : selon les jeunes de ces régions, la langue à parfaire serait le français plutôt que l'anglais. Il est à noter que les répondants tendent à s'estimer plus compétents à la lecture qu'à l'oral ou à l'écrit.

L'évaluation faite par les jeunes de leur compétence linguistique en français tend à augmenter avec l'utilisation du français au foyer (Laflamme et Dennie, 1990).

Cependant, les jeunes bilingues ont-ils une bonne maîtrise des deux langues? (Heller, 1989) ou encore, ont-ils une compétence linguistique supérieure à celle des unilingues? (Hamers et Blanc, 1982). Les recherches, menées jusqu'ici sur le bilinguisme individuel ou la bilingualité, ont surtout porté sur des cas privilégiés de bilinguisme intégral (Cazabon, 1984) qui s'apparentent de loin à la situation sociolinguistique de l'Ontario français. Comme le souligne Bernard (1990), dans les milieux où les francophones sont minoritaires, situation courante en Ontario, le bilinguisme devient très souvent diglossique et soustractif et prend la

forme d'un semi-linguisme, c'est-à-dire un état d'incompétence linguistique dans les deux langues en contact.

Les caractéristiques d'ordre linguistique des francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans selon les enseignantes et les enseignants

Lors des rencontres avec les enseignantes et les enseignants dans les diverses régions de l'Ontario, ces derniers nous ont livré leurs impressions sur les jeunes du cycle supérieur.

En général, la plupart des enseignants interrogés considèrent que leurs élèves sont francophones bilingues : les élèves sont francophones et possèdent l'anglais comme langue seconde. La représentation des élèves francophones bilingues telle qu'établie par le personnel enseignant varie d'une école à l'autre : de 60 à 90 pour 100 dans le Nord, de 50 à 99 pour 100 dans l'Est et de 40 à 70 pour 100 dans le Centre-Sud.

Le pourcentage de jeunes considérés comme francophones unilingues est très faible et varie généralement entre 0 et 5 pour 100. Cependant, ce pourcentage peut atteindre 50 pour 100 dans certaines écoles de l'est et 15 pour 100 dans certaines écoles du nord de la province.

Le Centre-Sud constitue la région pour laquelle les enseignants indiquent de façon constante le plus grand pourcentage d'anglophones bilingues. Les enseignants de certaines écoles du nord de l'Ontario indiquent également une forte représentation des anglophones bilingues (entre 30 et 60 %).

Il est à noter que les enseignants des écoles des grands centres urbains ayant une population appréciable d'élèves faisant partie des minorités ethniques indiquent des pourcentages plus

faibles d'anglophones bilingues que les enseignants des écoles dont la minorité ethnique est plus petite.

Lorsqu'on demande aux enseignants comment les élèves perçoivent le fait de parler français à l'école, les réponses des enseignants varient non seulement selon les régions mais également selon les écoles.

Par exemple, dans l'est de même que dans le nord de la province, les enseignants d'une école nous disent que «la majorité [des élèves] considère le tout comme étant un état de fait» et que «c'est une école française accueillant des francophones et il est rare d'entendre une conversation anglaise même dans les corridors». Cependant, les enseignants d'une autre école nous disent que parler français pour les élèves est «comme un effort. Il faut continuellement leur rappeler que nous sommes dans une école francophone. Le choix de la langue parlée est l'anglais...».

Dans la région Centre-Sud, les enseignants d'une école, indiquent que «certains considèrent [parler français] comme une obligation. Pour d'autres, c'est une fierté de pouvoir s'exprimer en français». Dans une autre école de la même région, des enseignants indiquent que «le français n'est pas une priorité pour eux» et qu'ils «sont très peu motivés à parler français».

Les enseignants de certaines écoles ont mentionné que la fierté de parler français augmente avec le niveau scolaire.

Finalement, il existe également une différence entre le milieu urbain et le milieu rural. Une enseignante de l'est de l'Ontario établit la distinction suivante : «cela ne les [les élèves] dérange pas [de parler français] sauf s'ils ont été exposés à la culture urbaine. Généralement le milieu francophone rural est très français».

Les enseignants trouvent que pour les élèves, parler français en dehors de l'école n'est pas «cool». Ce serait même considéré par certains élèves comme du snobisme. Il est normal de parler anglais en dehors de l'école sans compter que pour plusieurs il est plus facile de s'exprimer en anglais qu'en français. Toutefois, ces constatations ne s'appliquent pas à toutes les écoles; c'est le cas notamment de certaines du nord et de l'est de la province où parler français est un fait normal.

Les adolescentes et les adolescents francophones en situation minoritaire: documentation canadienne

Les sections précédentes présentaient une synthèse des recherches portant sur les caractéristiques linguistiques des jeunes francophones en milieu minoritaire. La plupart des recherches citées avaient comme population-cible les francophones de l'Ontario. Notre recherche nous a amenés à analyser d'autres documents qui permettent de tracer un portrait de la situation des francophones des provinces canadiennes où existent des écoles secondaires de langue française et ce, dans un contexte minoritaire.

Par cette recension, nous avons considéré deux types de documentation; les ouvrages plus généraux portant sur l'adolescente et l'adolescent francophone en situation minoritaire et la documentation pédagogique officielle des ministères de l'Éducation (comme les programmes d'études, les politiques et lignes de conduite, etc.) portant sur l'éducation des francophones.

Avant d'analyser la documentation propre à chaque province et à chaque territoire (si des documents ont été produits spécifiquement à l'intention des francophones), on peut mentionner que la recherche de Bernard (1991), portant sur l'avenir de la langue et de la culture française au Canada, rapporte que plus de 90 pour 100 des jeunes considèrent comme

primordiale la conservation de la langue et de la culture française. Toutefois, étant minoritaire partout sauf au Québec et, dans une moindre mesure, au Nouveau-Brunswick et en Ontario, les jeunes francophones se voient dans une situation de survie et de lutte constante (Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988). Ils sont toujours soumis à ce contexte d'infériorité ou citoyens de seconde zone (Levasseur-Ouimet, 1986). L'usage de l'anglais apparaît comme étant plus valorisant que l'utilisation de la langue maternelle (Alberta Education, 1990). Les deux tiers des jeunes Canadiens français prétendent que les Québécois et les anglophones du Canada se considèrent comme supérieurs aux francophones hors Québec (Bernard, 1991). Il y en a plus de 75 pour 100 qui considèrent la culture anglaise comme plus moderne que la culture française (Bernard, 1991).

Nombreuses sont les études qui démontrent la situation particulière des jeunes francophones hors Québec quant à leur langue, à leur culture et à l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et du groupe dont ils font partie. Il va sans dire que les programmes scolaires de même que toutes les activités entourant leur vie scolaire doivent prévoir des objectifs et des mesures bien particulières pour répondre à ces besoins et caractéristiques spécifiques.

La situation des Franco-Albertains

Les recherches sur la situation scolaire des Franco-albertains ont conclu à un ensemble de caractéristiques et de besoins qui leur sont bien propres. L'image d'une société assiégée face à l'assimilation permet de dégager des pistes proprement pédagogiques pour l'école de langue française en milieu minoritaire (Levasseur-Ouimet, sans date). L'école doit permettre au Franco-Albertain de connaître son identité, de développer une saine image de soi et ce par rapport à son milieu, passé, présent et futur. Elle doit aussi fournir un contexte et un cadre apte à favoriser et à encourager un fonctionnement valorisant sa culture et sa langue telles qu'elles sont. En Alberta, il n'y a pas de différence légale entre le français, langue maternelle

et le français, langue seconde; c'est à l'école même, au programme scolaire d'en assurer la différence. L'enseignement de la langue doit dépasser l'acquisition des connaissances langagières; il faut que le jeune francophone développe surtout des attitudes saines et des comportements positifs à l'égard de sa situation minoritaire (Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988).

La langue enseignée doit être le reflet de la réalité de l'élève et de son milieu. C'est la norme que l'on doit adopter pour les apprenants en situations minoritaires. Il est contre-indiqué d'adopter des programmes et des manuels traduits de l'anglais et d'adopter des programmes du Québec. «Les besoins linguistiques et culturels des Franco-Albertains vont exiger des stratégies méthodologiques du français, langue première en milieu minoritaire qui peuvent répondre à ces besoins. En un mot, il faut avoir recours à des moyens extraordinaires.» (Levasseur-Ouimet, sans date.)

La situation sociale, culturelle et linguistique des groupes minoritaires (des Franco-Albertains) porte atteinte au sens d'identité et de l'image de soi des adolescentes et adolescents. Les écueils à surmonter présentent tout un défi aux concepteurs des programmes éducatifs et surtout à ceux et celles qui ont à les dispenser, c'est-à-dire les enseignantes et enseignants. En Alberta, il faut voir à «l'embauche d'enseignants qui sont des défenseurs de la promotion linguistique.» (Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988.)

La situation des Franco-Manitobains

Les Franco-Manitobains ont acquis de façon définitive la reconnaissance du français comme langue d'enseignement dès les années 1970. Les écoles de langue française jouent un rôle de premier plan dans le maintien et le développement de la minorité francophone au Manitoba (Lentz, 1988). Le milieu est très anglicisant. Même les parents s'en remettent à l'école pour

assurer le maintien de la langue et de la culture car ils n'ont plus les ressources pour l'assurer au niveau de la famille. «L'école doit donc remplir en bonne partie la tâche normalement remplie par l'environnement. Elle doit enseigner la partie 'maternelle' de la langue maternelle.» (ministère de l'Éducation du Manitoba, sans date, p. 15). L'enseignement de la langue dans un milieu minoritaire tel que le Manitoba doit se faire en tant qu'instrument de communication d'abord et avant tout. Cet enseignement doit se faire selon les deux grands objectifs suivants : 1) «L'élève développera les habiletés langagières nécessaires pour utiliser efficacement sa langue maternelle comme instrument de communication personnelle et sociale. L'élève sera capable de comprendre et de produire, tant à l'oral qu'à l'écrit, différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication»; 2)«L'élève valorisera sa langue maternelle de manière à pouvoir vivre en français et à faire en sorte que sa langue devienne un facteur de personnalisation et de socialisation.» (Lentz, 1988, p. 8.)

L'élève franco-manitobain du niveau secondaire est toujours en quête d'une instrumentation linguistique de base (habiletés langagières fondamentales) et d'un sentiment de fierté de vie et de culture pendant que, pour ses homonymes acadiens, québécois et franco-ontariens du Nord et de l'Est ontarien, c'est déjà un acquis faisant partie intégrante de leur personne.

Dans le document *Politique curriculaire pour l'éducation en français langue maternelle* (ministère de l'Éducation du Manitoba, 1984), l'adolescent franco-manitobain s'attend à ce que l'école secondaire lui fournisse toute une gamme d'occasions favorisant l'acquisition d'habiletés langagières, d'un sens d'identité, de sécurité, de bien-être et de fierté personnelle et collective. Entre autres, l'école doit lui permettre :

— de penser et de parler en français;

— d'améliorer la qualité de sa langue;

— de rencontrer d'autres jeunes;

— d'apprendre à mieux se connaître;

— de mieux se définir par rapport aux réalités du monde hors de l'école.

(Ministère de l'Éducation du Manitoba, 1984, p. 86.)

Toutes ces attentes sont des manifestations de caractéristiques et de besoins bien particuliers à ce groupe minoritaire dans un contexte d'apprentissage et de vie scolaire. À ces attentes viennent s'ajouter les exigences de l'élève face à sa vie d'adolescent d'aujourd'hui (valeurs, loisirs, sexualité, physique, vie sociale) et de demain (études post-secondaires, carrière, emploi). (Ministère de l'Éducation du Manitoba, 1984, p. 89 à 92 et ministère de l'Éducation du Manitoba, 1991.)

L'analyse du comportement des jeunes Franco-Manitobains illustre de façon concrète et sans équivoque les traits particuliers qui les caractérisent. La recherche amorcée auprès des élèves de la 7e à la 12e année de différentes écoles rurales et urbaines de la province en identifie plusieurs : le jeune parle l'anglais dès que le professeur ou les parents s'absentent; il parle français avec un groupe d'amis devant des anglophones quand il veut que ces derniers ne le comprennent pas; il est souvent plus animé que l'anglophone; il exprime son amitié plus spontanément; il est fier de ses racines; la famille est très importante pour lui; il considère comme très importantes les traditions religieuses (comme ses parents); il parle presque toujours l'anglais lorsque stressé; il n'aime pas être forcé à parler français (ministère de l'Éducation du Manitoba, sans date, p. 12 à 15). Tous ces comportements révèlent une situation, un climat ambivalent, «une schizophrénie culturelle» pour le jeune Franco-Manitobain (ministère de l'Éducation du Manitoba, sans date, p. i5). C'est tout un défi pour les concepteurs de programmes scolaires, de même que celles et ceux qui ont à les enseigner.

La pédagogie et la programmation qui mettraient l'accent sur le français standard, la norme, ne contribueraient « qu'à développer chez les élèves une image non utilitaire et normative de leur langue maternelle et qu'à mettre en place des moyens qui s'ajoutent aux facteurs

d'assimilation» (Lentz, 1988, p. 10). L'enseignement de la langue, la promotion de la culture et le développement de la fierté personnelle deviennent, dans un contexte hautement minoritaire tel que celui des Franco-Manitobains, l'affaire de tous les enseignants, de toutes les écoles, de toutes les activités curriculaires et du milieu en entier.

La situation des Fransaskois

La situation linguistique des Fransaskois est souvent considérée au même diapason que celle des apprenants du français langue seconde dans les écoles de la province : les programmes d'études du secondaire ne font pas toujours la distinction entre les deux. Les guides pédagogiques pour l'enseignement du français à l'intention des 15 à 18 ans sont les mêmes pour l'enseignement du français langue maternelle et pour l'enseignement du français langue d'immersion (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1987). Seuls les objectifs diffèrent pour l'un ou l'autre des groupes linguistiques, la méthodologie et le contenu étant les mêmes.

Comme dans les autres provinces, l'aspect linguistique des Fransaskois en milieu minoritaire est toujours en quête d'un niveau de confiance car le jeune a peur de s'exprimer oralement, et encore plus par écrit. Il faut valoriser à ses yeux la langue maternelle et l'amener à vivre en français (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1991). Il faut avant tout insister sur le savoir-faire linguistique qui vise à élargir le répertoire linguistique francophone de l'élève pour qu'il puisse s'exprimer et se divertir dans sa langue maternelle (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1987).

La situation des Acadiens

Les Acadiens du Nouveau-Brunswick jouissent d'une structure privilégiée quand il s'agit de la langue d'enseignement. La province, étant dotée d'un système scolaire complet de la maternelle à l'université à l'intention de sa francophonie, se félicite de bien servir les apprenants de tout âge qui y vivent. De plus, la situation minoritaire avantageuse des Acadiens les placent dans un rapport de respect, voire même de force.

La documentation officielle portant sur l'éducation acadienne est dans l'ensemble conçue et élaborée par les Acadiens pour les Acadiens. Les politiques curriculaires et les programmes d'études relatifs à l'éducation des francophones au Nouveau-Brunswick sont préparés et mis en œuvre pour répondre aux besoins exclusifs des jeunes Acadiennes et Acadiens.

Bien que l'interférence linguistique anglophone exerce une pression continue sur la langue française et même encore à l'assimilation dans certaines régions de la province, la qualité des réseaux éducatif, culturel, récréatif et économique fait en sorte que les jeunes Acadiennes et Acadiens sont en position beaucoup plus avantageuse que les jeunes francophones du même âge dans une situation minoritaire.

Bien que notre recension actuelle ne révèle pas d'écrits significatifs sur la situation minoritaire des francophones de 15 à 18 ans des autres provinces de l'Atlantique, nous pouvons spéculer que leur situation est encore plus exigeante à cause de leur nombre peu élevé dans chacune des provinces en question. De plus, l'état actuel de l'enseignement en français est encore au niveau des batailles pour la pleine reconnaissance au plan légal. Dans de tels contextes, il serait surprenant que les caractéristiques des jeunes apprenants occupent un grande place dans les écrits pédagogiques officiels de ces provinces.

Toutefois le programme scolaire officiel de la Nouvelle-Écosse comprend une section qui porte spécifiquement sur les écoles acadiennes (Department of Education of Nova Scotia, 1991). Au secondaire, deuxième cycle (10^{e} à 12^{e} année) les élèves peuvent suivre un minimum de huit cours en français, avec au moins deux cours dans chacune des trois années. Pour offrir plus de cours en français, la commission scolaire doit obtenir l'approbation de la communauté desservie par l'école en question. La mission de l'école acadienne est le maintien et l'avancement de la langue française et la culture des Acadiens de la Nouvelle-Écosse et de les aider à jouir pleinement de leur droit linguistique (Department of Education of Nova Scotia, 1991, p. 125).

Le jeune Acadien de la Nouvelle-Écosse a une pauvre perception de son français parlé et écrit. Il sait qu'il n'est pas acceptable par rapport au français standard. Il faut l'aider à bâtir une confiance linguistique et l'amener à développer la conviction et le goût de communiquer. À cet effet, le programme d'études pour l'enseignement du français langue maternelle du niveau secondaire, deuxième cycle reconnaît qu'il faut un enseignement du français qui rejoint la réalité de la vie et des projets d'avenir du jeune Acadien. Dans ce programme, on reconnaît les différents registres ou niveaux de langue chez les Acadiens de la Nouvelle-Écosse (français familier, français populaire, français courant, français littéraire) qui conviennent selon les contextes ou le groupe social. Les enseignements doivent tenir compte de ces différents niveaux de langue; «plus est étendue la gamme de ces niveaux que le locuteur ou scripteur peut comprendre et utiliser, plus la compétence linguistique est complète» (Department of Education of Nova Scotia, 1984, p.3).

Chapitre 5

Les activités culturelles et sociales des jeunes

Ce chapitre traite de l'univers culturel des jeunes âgés de 15 à 18 ans. Un certain nombre d'études portent sur ce thème. Elles abordent une variété d'activités pratiquées par les adolescentes et les adolescents. Ce sont la musique, la télévision, le cinéma, la lecture, les activités de création et les spectacles, le sport et les sorties.

Parmi les études répertoriées, notons trois recherches ou groupes de recherche. La première est celle publiée en 1992 par l'Office des affaires francophones de l'Ontario. Les auteurs de cette étude ont interrogé 2 100 jeunes francophones de l'Ontario âgés entre 13 et18 ans. Les questions portaient sur leur univers culturel, leur perception de la langue et les services en français.

La deuxième étude fait partie des travaux de recherche menés par Bernard (1990, 1991) auprès des jeunes Canadiens français âgés de 15 à 25 ans.

Finalement, la dernière série d'études a été menée au Québec auprès de jeunes francophones âgés de 15 et 16 ans (Bouchard et Tremblay, 1985; Cournoyer, 1985; ministère de l'Éducation du Québec, 1985; Tremblay, 1985a, 1985b, 1985c).

Chacune de ces recherches apporte des éléments d'information pertinents qui nous aident à brosser un tableau de l'univers culturel des jeunes francophones âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire.

L'étude de l'Office des affaires francophones fournit des renseignements sur certaines activités culturelles des jeunes francophones de l'Ontario âgés de 13 à 18 ans. Ce groupe d'âge s'apparente à celui étudié par le présent rapport.

L'étude de Bernard (1990) est une source importante de données sur la fréquence d'utilisation du français lors des activités culturelles. De plus, l'analyse de ces données tient compte de la densité démographique des francophones. Ceci permet de comparer, par exemple, les milieux minoritaires avec les milieux majoritaires. Cependant, le fait que l'étude couvre les jeunes âgés de 15 à 25 ans peut être un désavantage pour notre étude car certaines recherches indiquent que les caractéristiques des jeunes de 19 à 24 ans seraient différentes de celles des jeunes de 15 à 18 ans. Cependant, il a été possible de comparer les résultats de cette étude à ceux de l'étude des affaires francophones.

Finalement, il y a la série d'études commandées par le ministère de l'Éducation du Québec sur l'univers culturel des jeunes de 15 et 16 ans. Une des forces de cette étude est de présenter non seulement la fréquence des activités culturelles des jeunes mais également le contenu de ces activités. De plus, les auteurs incluent une analyse sociologique de ces activités. Bien que cette étude ait été menée auprès de la population francophone majoritaire du Québec, elle fournit des informations pertinentes sur les jeunes de 15 à 18 ans que les autres études, à cause de buts différents, ne fournissaient pas.

Bref les recherches retenues comportent leurs forces et leurs faiblesses, mais ces dernières sont comblées par la grande complémentarité des études.

La musique

L'écoute de la musique est la pratique culturelle la plus universelle chez les apprenants et les apprenantes du cycle supérieur. Elle fait partie de leur vie (Caron-Bouchard, 1992). Il semble que la musique soit une activité sociale importante car elle devient un moyen de communication avec les pairs, un sujet de conversation : les genres, les groupes, les chansons, etc. De plus, elle permettrait aux jeunes de s'opposer aux normes et aux valeurs des adultes et de se rapprocher du groupe des pairs. La musique est également un moyen d'évasion, de détente, de relaxation et de divertissement. Elle permet aux jeunes de se retirer dans un monde à part dans lequel ils se sentent protégés (Bouchard et Tremblay, 1985; Office des affaires francophones,1992; Eagen, sans date).

Le média le plus utilisé par les jeunes Canadiens est la radio : le pourcentage de jeunes qui l'écoutent tous les jours est très élevé. Eagen (sans date) le situe à 95 pour 100 et Bouchard et Tremblay (1985) le situe à 86 pour 100. De plus, la plupart d'entre eux consacrent au moins trois heures par semaine d'écoute pour les vidéos de musique. Les jeunes âgés de 16 à 21 ans seraient les plus réceptifs à ce média (Eagen, sans date).

Même si la musique est omniprésente dans leur vie, seulement 36 pour 100 des jeunes francophones de l'Ontario la considèrent comme un loisir. Ils ne considèrent pas nécessairement écouter de la musique comme une activité mais plutôt comme une présence agréable qui accompagne d'autres activités (Offices des affaires francophones, 1992).

Les types de musique

La documentation recueillie sur les francophones minoritaires ne fait pas état de leur choix de musique. Cependant, il semble qu'en général les adolescents et les adolescentes s'intéressent à une musique plutôt conventionnelle comme celle diffusée par la radio et les postes de télévision spécialisés en vidéo. « on sent peu de recherche vers des produits d'avant-garde et peu d'intérêt pour des artistes qui n'ont pas la cote d'amour au palmarès » (MEQ, 1985, p.16). Il faut noter cependant que les filles semblent avoir des goûts plus diversifiés que les garçons (Caron-Bouchard, 1992).

La langue d'écoute de la musique

Bernard (1990) indique que l'anglais prédomine dans les choix musicaux des jeunes francophones vivant en milieu minoritaire : 90 pour 100 d'entre eux écoutent la radio en anglais. Selon une étude menée par Laflamme et Dennie (1990), les jeunes francophones du nord-est de l'Ontario préfèrent la musique en anglais. Cependant, plus les élèves progressent dans leurs études (ou plus ils sont âgés) et plus ils parlent français au foyer, moins cette affirmation est vraie. Il faut dire toutefois que l'écoute de la musique en anglais semble un phénomène universel. Par exemple, même dans les régions du Canada où les francophones sont majoritaires, les jeunes préfèrent, à un degré moindre, il est vrai, la musique en anglais : 18 pour 100 de ces jeunes écoutent la radio en français, 31 pour 100 autant en français qu'en anglais et 51 pour 100 en anglais (Bernard, 1990).

Selon l'étude de l'Office des affaires francophones (1992),14 pour 100 des élèves francophones de l'Ontario inscrits en 11e année écoutent la radio de Radio-Canada. Ce poste de radio est le seul poste français disponible dans plusieurs régions de la province.

Toutefois, les radios étudiantes semblent avoir plus de succès. Les auteurs pensent que la programmation de ces radios correspond aux goûts des jeunes.

La pratique de la musique

Si l'écoute de la musique est une activité répandue, la pratique de la musique l'est beaucoup moins : par exemple une étude du ministère de l'Éducation du Québec indique que 13 pour 100 des jeunes font partie d'un groupe qui fait de la musique. Il semble que ceux qui la pratiquent éprouvent une grande satisfaction à communiquer leur joie aux autres. Cela les distingue de ceux qui ne font qu'écouter la musique.

La télévision

La fréquence de l'écoute de la télévision

Les jeunes écoutent tous la télévision régulièrement (MEQ, 1985). Cependant, les jeunes ne sacrifient pas des activités auquelles ils tiennent au profit de la télévision. C'est sur les choses ennuyeuses (ex. tâches ménagères) et obligées (ex. devoirs) que la télévision prend le dessus.

Les données recueillies par l'Office des affaires francophones (1992) indiquent que les jeunes fréquentant les écoles francophones de l'Ontario regardent en moyenne entre 5 et 10 heures de télévision par semaine. Seulement 12 pour 100 d'entre eux la regardent plus de 10 heures par semaine. L'enquête provinciale sur la chimie (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990) complète ces données en notant que très peu d'élèves regardent la télévision plus de 3 heures par jour.

Les informations recueillies auprès d'une population composée de francophones et d'anglophones du Nouveau-Brunswick vont dans le même sens : 41 pour 100 des élèves de 15 à 18 ans interrogés affirment regarder la télévision moins de 5 heures par semaine et 38 pour 100 la regardent entre 6 et 10 heures par semaine.

Selon l'étude de Stephens et Craig (1990), 31 pour 100 des Canadiens âgés de 15 à 19 ans regardent la télévision moins de 5 heures par semaines, 49 pour 100 entre 5 et 14 heures et 20 pour 100 plus de 15 heures.

De ces études, il est possible d'affirmer que la très grande majorité des jeunes âgés de 15 à 18 ans qu'ils soient francophones minoritaires ou anglophones majoritaires regardent la télévision moins de 10 heures par semaine. Les jeunes de 15 à 18 ans consacrent donc plus de temps aux activités de loisir qu'à regarder la télévision (Tourec, 1991).

Cependant, il est intéressant de noter que les jeunes Québécois francophones regardent beaucoup plus la télévision que les populations de ces études. En effet, Bouchard et Tremblay (1985) ont trouvé qu'environ 78 pour 100 des jeunes âgés de 15 et 16 ans regardent la télévision plus de 10 heures par semaine. Il semble donc que la population francophone du Québec ne constitue pas une source fiable de comparaison avec les francophones en situation minoritaire pour la fréquence d'écoute de la télévision.

Il est important de noter que la consommation de télévision diminue avec l'âge. Les auteurs répertorient deux tranches d'âges soit les 10-14 ans et les 15-18 ans. Ces derniers regardent beaucoup moins la télévision que les autres (Caron-Bouchard, 1992; Stephens et Craig,1990). Cette diminution pourrait s'expliquer par le travail à temps partiel, le travail scolaire et les activités sociales.

Il existe également une différence entre les filles et les garçons. Ces derniers regardent plus la télévision que les filles (Office des affaires francophones, 1992; Stephens et Craig,1990; Bouchard et Tremblay, 1985).

Les motivations à regarder la télévision

Pour les jeunes, la fonction prépondérante de la télévision est de divertir, d'amuser, de détendre (Caron-Bouchard, 1992). C'est la recherche du spectacle qui prime (MEQ, 1985). La télévision est liée à l'émotion, au rêve, à l'évasion et à l'identification. L'étude de l'Office des affaires francophones (1992) va plus loin et conclut que les jeunes francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans regardent la télévision plus pour tuer le temps que pour vivre une expérience stimulante. Toutefois les chercheurs (Caron-Bouchard,1992; Bouchard et Tremblay, 1985) notent que, pour les plus vieux, la télévision a aussi la fonction d'informer. Nous reviendrons sur cette question dans la section suivante.

Bouchard et Tremblay (1985) ont établi une liste de raisons invoquées par les jeunes Québécois pour justifier l'écoute de la télévision. Ce sont, par ordre d'importance :

1. se changer les idées
2. le côté spectaculaire de certaines émissions
3. passer le temps quand il n'y a rien d'autre à faire
4. pour l'action et le suspense
5. pour voir ses vedettes ou ses animateurs préférés
6. pour s'informer sur les disques et les spectacles
7. pour s'informer sur ce qui se passe dans le monde
8. pour mieux connaître les opinions des gens sur les situations ou les problèmes qui intéressent les jeunes

9. pour suivre les événements sportifs
10. pour s'informer sur les activités scientifiques
11. pour les documentaires que l'on peut voir sur les pays étrangers

La lecture des études sur le sujet nous a permis de constater que ces raisons semblent s'appliquer à un grand nombre de populations occidentales.

Encore une fois, il existe des différences entre les raisons invoquées par les garçons et celles invoquées par les filles : les garçons mentionnent plus souvent le sport comme motivation à regarder la télévision alors que les filles indiquent plus souvent qu'elles la regardent pour mieux connaître les opinions des gens sur les situations ou les problèmes qui intéressent les jeunes (Bouchard et Tremblay,1985). Cette tendance pour les filles à l'altruisme est également notée dans leurs attitudes et leurs préoccupations. Le chapitre sur les caractéristiques d'ordre social traitera de cette question.

Les contenus de télévision préférés

Tel que mentionné précédemment, les jeunes de 12 à 15 ans recherchent principalement le divertissement alors que les 16-18 ans, tout en recherchant également le divertissement, s'intéressent aussi à la dimension informative, qu'elle soit de nature éducative ou culturelle . Il n'en demeure pas moins que la dimension cognitive est moins prisée (Caron-Bouchard, 1992; Bouchard et Tremblay, 1985).

Les jeunes sont intéressés 1) par les émissions axées sur le jeu (ex. The price is right) - Ils indiquent que les émissions axées sur le jeu font apprendre; 2) par les variétés : humour, visuel, musique, vedettes. Les émissions de variétés où prédomine l'humour sont hautement appréciées par les jeunes. Ils se sentent à l'aise avec le langage qui rejoint le discours tenu à la

maison; et 3) les téléromans et les séries - les garçons ne regardent à peu près pas les téléromans. Les filles en regardent mais avec l'esprit critique (Bouchard et Tremblay, 1985).

En ce qui concerne les francophones de l'Ontario, lorsqu'ils regardent la télévision en français, les garçons regardent surtout le hockey et les filles les téléromans (par exemple, Chambres en ville et Chop Suey) (Office des affaires francophones, 1992).

Cependant, on note, dans l'enquête provinciale en chimie (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990), que 20 pour 100 des jeunes Ontariens regardent des programmes de télévision axés sur les sciences. Ceci vient confirmer un certain intérêt pour le caractère informatif de la télévision. L'étude de Bouchard et Tremblay menée auprès de jeunes Québécois indiquent que la télévision informative doit comporter certaines caractéristiques pour les intéresser : «Les nouvelles et les émissions à caractère informatif ne sont pas nécessairement rejetées cependant il faut qu'elles demandent peu de préalables et qu'elles soient comprises instantanément. Il y a le critère simplification-vulgarisation» (MEQ, 1985).

Voyons la perception qu'ont les jeunes de divers types d'émissions (Tremblay, 1985).

Les jeunes, tant les filles que les garçons, sont friands des séries policières. Il semble que la violence qu'elles contiennent remplisse une fonction d'information sur ce qui se passe dans le monde. Ils ne pensent pas qu'elle puisse beaucoup les influencer (Tremblay, 1985).

Les téléromans sont boudés par les garçons. Ils les trouvent trop dramatiques : «on a assez de nos problèmes sans écouter ceux des autres». Pour les filles, les téléromans collent à la réalité et les aident à mieux vivre. Ils décrivent la vie quotidienne qui attend les jeunes (Tremblay, 1985).

Le journal télévisé peut susciter à la fois un intérêt mitigé et un intérêt marqué. Il est mitigé à cause du caractère déprimant des bulletins de nouvelles. De plus, les jeunes le trouvent souvent ennuyeux. Toutefois, il intéresse les jeunes car il leur permet de savoir ce qui se passe dans le monde et de ne pas se sentir isolés. Mais, c'est le côté spectacle qui fascine les jeunes : il leur permet de voir les événements et les catastrophes se dérouler devant leurs yeux. Finalement, les nouvelles locales l'emportent sur la nouvelle nationale et internationale (Tremblay, 1985).

L'étude de Tremblay (1985) s'est également intéressée à la réaction des jeunes face à l'émission Génies en herbe. Les adultes pourraient considérer cette émission comme un défi pour les jeunes. Cependant, elle n'est ni un complément de la culture scolaire qui serait apprécié par les jeunes, ni un divertissement très populaire pour eux. Son contenu est jugé très difficile et semble placer une partie importante de la clientèle scolaire en situation d'infériorité (Tremblay, 1985). Comme nous le verrons dans le chapitre sur les caractéristiques d'ordre scolaire, les jeunes francophones de l'Ontario n'apprenant pas les mêmes contenus que les jeunes Québécois, cette émission doit être encore plus déprimante pour cette population que pour celle interrogée par Tremblay (1985).

Finalement, la télévision inclut un autre type de contenu qui ne peut pas être considéré comme une émission mais qui est toujours présent lors de l'écoute de télévision : la publicité (Tremblay, 1985). Les jeunes sont très familiers avec le monde de la publicité. Elle occupe une place importante dans l'imaginaire des adolescents. Elle est un monde imaginaire débordant d'entrain qui procure aux jeunes un lieu de fête (Tremblay, 1985) .

Deux éléments majeurs semblent influencer l'appréciation de la publicité : le caractère drôle d'un message et la présence d'une musique entraînante (Eagen, sans date). Un troisième élément est la présence de bébés ou de jeunes enfants (Tremblay, 1985).

Les messages courts et simples et en langage courant sont ceux qu'ils préfèrent et ils accueillent mieux les messages positifs que les négatifs (Eagen, sans date). Les annonces publicitaires avec des vedettes sont très efficaces mais il faut choisir la vedette. Les jeunes sont réceptifs aux messages qui privilégient l'action. De plus, il faut que le message soit réaliste et crédible. Finalement, les jeunes détestent les messages démodés ou malhonnêtes et ils peuvent rejeter définitivement un produit ou une entreprise à cause de sa publicité (Eagen, sans date).

Les jeunes s'intéressent beaucoup à la publicité et se défendent assez énergiquement d'être influencés par elle. Quand ils lui reconnaissent une certaine influence, ils ne la disent pas assez forte pour les frustrer de ne pouvoir se procurer le bien annoncé. Toutefois, l'alimentation est un domaine pour lequel les jeunes reconnaissent une grande influence à la publicité. Malgré ce fait, tout se passe comme si les jeunes parvenaient à se situer au-dessus de la mêlée publicitaire, pour ne s'intéresser qu'au divertissement qu'elle procure (Tremblay, 1985) .

Les habitudes d'écoute de la télévision de langue française et de langue anglaise

Selon l'Office des affaires francophones (1992), environ 65 pour 100 des jeunes âgés de 15 à 18 ans disent regarder la télévision en français. Radio-Canada est la chaîne la plus populaire auprès des jeunes. Cependant, il faut mentionner que les autres réseaux ne sont pas disponibles partout en Ontario.

Environ le tiers d'entre eux ne regardent pas la télévision ni n'écoutent la radio en français. Dans tous les milieux, les jeunes sont souvent plus à l'écoute des médias de langue anglaise.

Laflamme et Dennie (1990) indiquent que, selon les jeunes du nord-est de l'Ontario, la télévision est bien plus intéressante en anglais qu'en français. Le niveau d'éducation, l'âge, la langue parlée au foyer tendent à diminuer la force de cette affirmation (Laflamme et Dennie,1990).

Les études de Bernard (1990) indiquent que l'écoute de la télévision anglaise est présente dans les milieux francophones minoritaires de même que dans les milieux francophones paritaires et majoritaires. Cependant, il semble que plus le milieu est minoritaire plus cette tendance est répandue. Même les études sur les jeunes Québécois (Bouchard et Tremblay,1985) indiquent que 80 pour 100 des jeunes regardent à la fois la télévision de langue française et de langue anglaise. 15 pour 100 s'intéressent uniquement à la télévision de langue française et 4 pour 100 à celle de langue anglaise.

Les jeunes francophones de l'Ontario justifient leur préférence pour la télévision en anglais par la sorte et la variété d'émissions (à compléter) alors que 80 pour 100 des jeunes francophones majoritaires du Québec justifient l'écoute de la télévision en anglais par leur volonté d'améliorer leur connaissance de cette langue : Les adolescents québécois voient donc la télévision anglaise comme un moyen d'apprendre l'anglais (MEQ, 1985).

Suite à son analyse des résultats de l'enquête sur la télévision, Tremblay (1985) conclut que :

> « La recherche montre avec force que ces jeunes représentent la génération de l'image. Le leitmotiv qui revient avec le plus de constance est celui-ci : il y a trop de verbiage et pas assez d'images. Les jeunes sont friands d'images, de préférence d'images qui bougent, et d'action.[...] Dans la logique de cette génération de l'image, tout discours se ramène à une parlotte promise à un échec retentissant. On comprend dès lors aisément la difficulté de l'école à ajuster son langage à la culture des jeunes. [...] À voir tant de jeunes si profondément réfractaires à tout verbiage, on en vient à s'interroger sur le virage que l'école est invitée à prendre, si elle veut adapter son action aux nouvelles générations.» (Tremblay, 1985 p.97).

Le cinéma

Le cinéma provoque chez les jeunes le rêve, l'identification aux personnages ou aux situations, et l'émotion. Il n'est pas considéré comme un simple passe-temps ou un désennui, ce qui le distingue de la télévision (Bouchard et Tremblay, 1985).

Nous n'avons pas de données portant sur le nombre de films visionnés par les jeunes francophones minoritaires. Cependant nous savons que les francophones majoritaires du Québec vont au cinéma en moyenne 10 fois par année et ils regardent beaucoup de films qui sont soit diffusés à la télévision, soit loués en cassette vidéo. Il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles (Bouchard et Tremblay, 1985).

Les types de films

L'étude de Bouchard et Tremblay (1985) met en évidence deux catégories de films qui attirent particulièrement l'attention des jeunes : les films d'horreur (27 %) et les comédies (25 %). Cependant on note des différences entre les garçons et les filles quant aux types de films choisis. Les filles préfèrent dans l'ordre les films d'horreur (34 %), les comédies (27 %) et les films d'amour (18 %). Pour les garçons ce sont les comédies (23 %), les films d'horreur (19 %), les films de science-fiction (16 %) et les films d'action (17 %). Les films réalistes (drames psychologiques, sociaux etc.) sont beaucoup moins populaires que les autres catégories.

Les habitudes d'écoute de films de langue française et de langue anglaise

Selon Bernard (1990), 85 pour 100 des jeunes francophones du Canada écoutent des films principalement en anglais et 3,5 pour 100 en français. En milieu majoritaire francophone, la situation n'est guère mieux : les deux tiers regardent les films en anglais, le quart en français et en anglais et 10 pour 100 en français. En milieu minoritaire plus de 90 pour 100 des jeunes le font en anglais. Toutefois, il est important de souligner que les films en français, en location ou au cinéma, sont loin d'être partout disponibles même dans des régions plus francophones de l'Ontario. Les jeunes n'ont souvent pas le choix de la langue (Bernard, 1990).

La lecture

La lecture est une activité qui procure aux jeunes le rêve, l'imagination, l'émotion et également un univers de connaissances : vocabulaire, histoire, modes de vie (Bouchard et Trembay, 1985)...

Une enquête provinciale du ministère de l'Éducation de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990) indique que le tiers des jeunes lisent plus d'une heure par jour. De plus, un sondage mené auprès de 3 200 jeunes Canadiens âgés de 13 à 16 ans indique qu'il y a plus de filles que de garçons qui lisent en dehors de l'école (Holmes et Silverman, 1992). Près d'un garçon sur six ne lit pas en dehors de l'école.

Les types et les contenus de lecture

L'univers de la lecture peut être divisé en trois catégories : le livre, les journaux et les revues.

L'étude de Bouchard et Tremblay (1985) note que 41 pour 100 des jeunes Québécois lisent au moins un livre par mois, que 25 pour 100 d'entre eux sont d'avides lecteurs mais que 24 pour 100 d'entre eux ne lisent jamais de livre.

Le livre n'intéresse donc qu'une partie des jeunes. Pour ceux qui s'y intéressent, la lecture d'un livre procure le rêve, l'imagination et l'émotion. Elle permet également de réfléchir sur des idées, des valeurs, et des modèles de comportements nouveaux. La lecture de livres semble entraîner une plus grande réflexion que la lecture de revues ou de journaux (Bouchard et Tremblay,1985).

Cette étude confirme l'observation faite pour la population canadienne par Holmes et Silverman (1992) : les filles sont plus nombreuses à lire et elles lisent plus que les garçons.

Le genre de livre choisi varie selon le sexe du lecteur : les filles préfèrent majoritairement les romans d'amour alors que les garçons se tournent vers les histoires d'aventure et d'action (Bouchard et Tremblay,1985).

L'étude de Bouchard et Tremblay (1985) note également que 80 pour 100 des jeunes lisent des revues ou des magazines, au moins à l'occasion. Comme c'était le cas de la lecture de livres, le genre de revue choisi varie selon le sexe du lecteur : les filles préfèrent majoritairement les revues de mode et les revues de musique et de spectacle alors que le premier choix des garçons portent sur les revues traitant de la musique et des spectacles. Cependant une étude récente du ministère de l'Éducation de l'Ontario indique que 40 pour 100 des élèves ontariens du secondaire lisent des articles sur les sciences dans les périodiques spécialisés ou à caractère général. Il semble donc que l'école et la société en général a su intéresser les jeunes à la science.

Finalement, toujours selon l'enquête de Bouchard et Tremblay (1985), 82 pour 100 des jeunes lisent les journaux quotidiens. Parmi ces lecteurs, 47 pour 100 parcourent habituellement le journal tous les jours; 41 pour 100 le lisent seulement de temps en temps; 13 pour 100 s'y intéressent la fin de semaine seulement. On ne compte pas plus de non-lecteurs chez les garçons que chez les filles, mais les garçons sont des lecteurs plus réguliers (53 % contre 39 %). Cependant, les auteurs font remarquer que les jeunes effleurent le contenu du journal plutôt que de lire.

Le sport est le contenu qui intéresse le plus les garçons. Puis à un degré moindre, on retrouve les actualités régionales et les nouvelles nationales et internationales. Les filles semblent avoir des goûts plus variés et aucun contenu ne se démarque plus que les autres (Bouchard et Tremblay,1985). On note encore une fois, comme c'était le cas pour la télévision, que les jeunes préfèrent les nouvelles régionales aux nouvelles nationales et internationales.

Les habitudes de lecture en français et en anglais

Il semble que dans le domaine de la lecture, l'anglais soit moins dominant que dans le domaine des média audiovisuels (Bernard, 1990).

Dans les milieux canadiens francophones minoritaires, six jeunes sur dix lisent des livres en anglais, trois sur dix en anglais et en français et un sur dix en français. Dans les milieux majoritaires, cinq sur dix lisent en français, trois sur dix en anglais et en français et deux sur dix en anglais (Bernard, 1990).

En ce qui concerne la lecture de revues et de magazines chez les francophones minoritaires, Bernard (1990) obtient à peu près les mêmes résultats que pour la lecture de livres. La grande différence tient au fait que seulement un jeune sur vingt en milieu minoritaire lit des revues en français. Il faut cependant noter que la population étudiée par Bernard est âgée entre 15 et 25

ans et que ces résultats peuvent être différents pour la population âgée de 15 à 18 ans. Ainsi, selon l'Office des affaires francophones (1992) la moitié des filles et le tiers des garçons francophones de l'Ontario (13 à 18 ans) lisent des magazines et des journaux en francais. Ce sont les journaux, hebdos et Le Droit que les jeunes lisent le plus. Mais le magazine *Filles d'aujourd'hui* est le plus lu par les filles. Les auteurs de cette étude indiquent que la disponibilité des revues et des magazines en français à l'école semble jouer un rôle dans la fréquence de la lecture en français.

Finalement dans les milieux minoritaires, huit jeunes francophones sur dix lisent les journaux en anglais alors que ce rapport est de deux sur dix dans les milieux majoritaires. Il semble que la fréquence de lecture de journaux en français augmente avec le poids démographique des francophones (Bernard, 1990).

Les activités de création

Bouchard et Tremblay se sont intéressés aux activités de création pratiquées par les jeunes francophones majoritaires du Québec. Il en ressort que les activités des filles sont plus variées que celles pratiquées par les garçons. Les filles aiment surtout l'écriture, la danse, les collections, le dessin ou la peinture et la tenue d'un journal personnel. Chez les garçons ce sont les collections, le bricolage ou l'artisanat et le dessin ou la peinture. Voici les résultats obtenus par Bouchard et Tremblay (1985) :

Activité	total	Filles	Garçons
Collections de toutes sortes	47 %	48 %	44 %
Dessin ou peinture	42 %	48 %	37 %
Bricolage ou artisanat	38 %	37 %	39 %
Écriture	32 %	52 %	14 %
Danse	31 %	52 %	11 %
Improvisation	27 %	29 %	25 %
Journal personnel	25 %	47 %	5 %
Théâtre	15 %	17 %	13 %

(Données tirées de Bouchard et Tremblay, 1985)

Bernard (1990) note que le tiers des jeunes francophones canadiens qui font du théâtre le font autant en français qu'en anglais. De plus, quand ils vivent dans un milieu minoritaire, 50 pour 100 d'entre eux le font en anglais contre 16 pour 100 dans les milieux paritaires ou majoritaires.

En ce qui concerne l'écriture, il semble que l'utilisation du français varie selon le statut minoritaire, paritaire ou majoritaire du milieu : un jeune de milieu minoritaire sur cinq préfère écrire en français alors qu'un jeune de milieu majoritaire sur sept préfère écrire en anglais.

Les spectacles

40 pour 100 des jeunes assistent à des spectacles (Bouchard et Tremblay, 1985). Ce sont les manifestations musicales (40 %) et les variétés-théâtre (34 %) qui ont la préférence des

jeunes. Les garçons choisissent surtout les spectacles de musique (54 % contre 28 %) alors que les filles choisissent plutôt les variétés-théâtre (42 % contre 23 %). Lorsqu'ils vont à des concerts, les jeunes choisissent les concerts rock (52 %), la musique classique (22 %), la musique populaire (9 %), le disco (5 %) et le jazz (2 %). On note également des différences entre les garçons et les filles. Les premiers préfèrent grandement le rock (74 %) alors que les filles choisissent la musique classique (38 %) suivie du rock (27 %) (Bouchard et Tremblay, 1985).

70 pour 100 des jeunes francophones minoritaires assistent surtout à des spectacles en anglais alors que c'est le cas de 35 pour 100 des jeunes francophones majoritaires ou paritaires (Bernard, 1990).

Le sport

Le sport est important pour les jeunes francophones de l'Ontario : c'est l'activité la plus prisée (Office des affaires francophones,1992). De plus, le sport est le moyen utilisé par les jeunes pour socialiser. Un chapitre de ce rapport est consacré aux activités physiques et à la santé des jeunes.

Les sorties

Se promener dans les centres commerciaux est une activité fréquente chez les jeunes francophones de l'Ontario. Le but de ces promenades n'est pas d'acheter mais de rencontrer des gens : c'est un lieu de socialisation. Les filles pratiquent un peu plus cette activité que les garçons. L'Office des affaires francophones (1992) explique l'attrait exercé par les centres commerciaux par le fait qu'il existe très peu d'endroits où les jeunes de moins de 18 ans

peuvent sortir et se rencontrer. Bouchard et Tremblay (1985) observent la même tendance auprès des jeunes Québécois.

Parmi les autres activités des jeunes, Bouchard et Tremblay (1985) notent celles de se promener dans les rues et d'aller dans les arcades. Cette dernière activité est beaucoup plus l'affaire des garçons que des filles.

Selon les données obtenues auprès d'une population québécoise, le tiers des jeunes vont souvent dans les discothèques, un autre tiers s'y rend rarement, alors que le dernier tiers ignore complètement ce divertissement. Plus de filles (40 %) que de garçons (30 %) fréquentent les discothèques. Cependant, la majorité des jeunes (82 %) prennent part à des parties chez eux ou chez des camarades. Les soirées qui se tiennent à l'école sont moins populaires : moins de la moitié (43 %) y participent (Bouchard et Tremblay, 1985).

Les activités organisées par l'école rejoignent 59 pour 100 des jeunes. Plus le milieu d'où provient l'élève est favorisé, moins il est attiré par ces activités. L'étude indique également que 11 pour 100 des jeunes Québécois âgés de 15 et 16 ans font partie d'une organisation de jeunes. Ils se répartissent également entre les scouts-guides, les associations sportives et la pastorale. Les cadets attirent 3 pour 100 des jeunes et les clubs de loisirs scientifiques 3 pour 100 (Bouchard et Tremblay, 1985).

Les activités culturelles et sociales en français : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur

Lors des rencontres avec les élèves du cycle supérieur dans les diverses régions de l'Ontario, ces derniers nous ont parlé de leurs activités culturelles et sociales .

La musique

La musique écoutée par les jeunes francophones de l'Ontario est majoritairement anglaise. Toutefois, dans l'Est et dans le Nord-Est les jeunes indiquent plus souvent que dans le Moyen-Nord et dans le Centre-Sud que de temps en temps ils écoutent de la musique française.

Parmi les raisons évoquées par les jeunes pour ne pas écouter de la musique française, on note que bon nombre d'entre eux, la trouvent 'plate' :

«Parce que ce n'est pas si intéressant que ça. C'est pas de la bonne musique» (élève de 11e année).
«Parce que j'aime pas la musique française, elle est plate» (élève de 11e année).

Dans une faible proportion, certains d'entre eux soulèvent un problème de compréhension : «Car je comprends pas les chansons en français» (élève de 11e année).

D'autres élèves mentionnent également la non-disponibilité de musique en français : «Il n'y a pas une assez grande variété offerte ici en Ontario» (élève de 11e année).

La minorité de jeunes qui affirment écouter de la musique française disent qu'ils aiment ça et que c'est leur culture.

La télévision

Sauf quelques téléromans, la Soirée du hockey et quelques émissions de variété (par exemple, Samedi de rire), les émissions généralement écoutées sont principalement en anglais.

Voici quelques commentaires de jeunes qui regardent la télévision en français :

«Oui, je la regarde de temps à autre et c'est pour améliorer mon francais et car il y a de bons programmes.» (élève de 12e année)

«C'est ma langue natale et je comprends aussi bien.» (élève de CPO)

«Parce que mes parents l'écoutent.» (élève de CPO)

Ceux qui ne regardent pas la télévision en français ont des réflexions comme celles-ci :

«non, parce que la plupart des 'shows' sont traduits d'anglais à français» (élève de 11e année)

«Les émissions ne sont pas aussi intéressantes en français» (élève de 11e année).

«J'aime pas les acteurs français et à cause je ne comprends pas toutes les mots» (élève de 11e année).

L'analyse des commentaires des jeunes permet de constater qu'ils sont tout de même moins réfractaires à la télévision en français qu'à la musique en français.

De plus, plusieurs jeunes indiquent regarder la télévision un nombre d'heures proche de 20 heures par semaine. Ce nombre d'heures est élevé pour des jeunes âgés de 15 à 18 ans.

Le cinéma

En général, les garçons préfèrent les films de fiction et les films d'horreur alors que les filles choisissent les films d'amour et de suspense. Les comédies et les films d'action plaisent aux deux sexes. Le nombre moyen de films visionnés se situe aux environs de dix par mois.

Dans toutes les régions, les jeunes regardent beaucoup plus les films anglais que les films français. Parmi les commentaires de ceux qui ne regardent pas de films français on note :

«C'est plate.» (élève de 11e année)

«Souvent des traductions et je n'aime pas ça.» (élève de 11e année)

«Parce que les films en anglais sont meilleurs.» (élève de 11e année)

«Ils ne sont pas disponibles où je loue mes films (seulement des films en anglais).» (élève de 11e année)

Ce dernier commentaire est partagé par plusieurs élèves interrogés : ils déplorent la faible disponibilité des films en français.

Les livres, les revues et les journaux

Dans l'ensemble, les commentaires des jeunes indiquent que la lecture de livres en français est assez répandue. Certains le font par plaisir : «ils ont des histoires intéressantes et ils m'aident beaucoup dans mon français» (élève de 12e année); d'autres le font par obligation : «c'est obligatoire pour le cours de français à l'école» (élève de 11e année); et d'autres, à cause d'une meilleure compréhension du français : «car je lis mieux en français qu'en anglais» (élève de CPO). Ce commentaire revient plus souvent dans l'Est que dans les autres régions.

Les genres de livres préférés par les jeunes sont essentiellement les mêmes que pour les films. Plusieurs d'entre eux mentionnent avoir lu plus de six livres au cours des six derniers mois.

La lecture de revues est peu répandue. Les filles accordent une préférence à la mode et à la musique (Vogue, Elle, Tean Beat, Clin d'Œil...) et les garçons aux sports et aux sciences (Sport Illustrated, Body Building...). Encore ici, plusieurs jeunes déplorent le manque de revues en français.

La lecture quotidienne d'un journal est également peu fréquente chez les jeunes francophones du cycle supérieur; elle ne rejoint qu'à peine un jeune sur dix. Dans l'Est de la province, on note une légère préférence pour les journaux francophones bien qu'un bon nombre indique une préférence pour les journaux anglophones. Dans les régions du Nord et du Centre-Sud, les jeunes lisent les journaux anglophones.

Plusieurs jeunes ont mentionné qu'ils lisent le journal français parce que c'est le seul disponible à la maison. D'autres disent ne pas lire le journal en français parce qu'il n'est pas disponible à la maison ou dans les magasins : «Je ne lis pas les journaux français parce qu'il sont plus difficiles à se procurer» (élève de 11e année).

Les spectacles et les sorties

Très peu d'élèves assistent de leur propre chef à des spectacles en français. Les spectacles en français auxquels ils assistent sont principalement organisés par l'école. La comédie intéresse particulièrement les jeunes. Parmi leurs sorties préférées, on note le cinéma, la danse, les sports et les cafés-chantant.

Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, il est important de situer les activités culturelles au sein des activités de loisir choisies par les jeunes. L'Office des affaires francophones (1992) a dressé une liste des activités de loisir qu'ils pratiquent le plus souvent. Ce sont, dans l'ordre décroissant, les sports (75 %), la télévision (50 %), la musique (36 %), les sorties (33 %), la lecture (32 %), l'ordinateur et les jeux vidéo (13 %). De plus, plusieurs jeunes passent une partie de leur temps libre à dormir. Parler au téléphone est une activité très prisée par les filles mais pas par les garçons. Les filles contrairement aux garçons ne sont pas très attirées par les

jeux vidéo. 44 pour 100 des filles lisent pendant leur loisir contre 19 pour 100 des garçons et elles lisent plus en français que les garçons.

En résumé, les activités de loisir qui intéressent les jeunes sont celles qui leur apportent une certaine fierté personnelle, un sens des responsabilités ou une impression de liberté (Legault et Stern, 1990). Ce qui fait vibrer les jeunes ce sont la musique, les sports, rencontrer des jeunes de leur âge et la technologie (Office des affaires francophones,1992).

Les jeunes pratiquent des activités différentes selon qu'ils sont avec leurs amis ou leur famille. Ainsi, le sport (31 %) et la danse (13 %) sont des activités partagées d'abord avec les amis. Les jeux (billard, cartes,etc) (13 %) et le sport (18 %) se partagent entre frères et sœurs et les activités dominantes faites avec les parents sont les sports de plein air (14 %), des sorties (11 %) et du magasinage (10 %) (Bouchard et Tremblay, 1985).

En ce qui concerne la langue qui est véhiculée et utilisée lors de ces activités, il semble que l'anglais prédomine. Cependant, Bernard (1990) indique que la réalisation en français d'un grand nombre d'activités culturelles dépend du statut linguistique du milieu : plus la densité démographique des francophones est grande, plus l'utilisation du français par les jeunes est fréquente. Toutefois, il semble que ce phénomène soit moins fort pour la musique et la télévision.

Bernard (1990) s'est également intéressé à la relation entre l'exogamie et la langue des activités culturelles. Il conclut que l'anglais prédomine plus chez les jeunes qui vivent dans une situation exogame (une famille dans laquelle un parent parle français et l'autre parle anglais) que chez les jeunes qui vivent dans une situation endogame. De plus, le français est encore plus défavorisé dans une situation exogame dans laquelle le père parle anglais.

Les études mentionnées dans ce chapitre nous ont donc permis de connaître les activités pratiquées par les jeunes. Cependant, les parents, les enseignantes et enseignants les connaissent-ils? Bouchard et Tremblay (1985) ont voulu comparer la fréquence des activités culturelles fournies par les jeunes avec la perception de leurs parents et de leurs enseignantes et enseignants. Leurs résultats indiquent que :

- Les enseignants évaluent très bien le nombre d'heures passées par les jeunes à regarder la télévision et les parents le connaissent avec une grande précision.

- Les parents et les enseignants connaissent bien le nombre de non-lecteurs. Cependant les parents ont tendance à surévaluer le nombre de lecteurs assidus alors que les professeurs le sous-estiment grandement. De plus, les deux connnaissent relativement mal les goûts des jeunes en matière de lecture. Toujours dans le domaine de la lecture, les enseignants connaissent assez mal la fréquence de lecture des journaux par les jeunes. Les parents la connaissent un peu mieux.

- Les parents connaissent assez bien le taux de pratique des activités de création chez les jeunes et ce, mieux que les enseignants.

- Les enseignants surestiment le nombre d'adolescents qui fréquentent les arcades alors que les parents le situent bien.

- Dans le cas des sorties, ni les parents ni les enseignants ne semblent avoir une idée très exacte des spectacles et des sorties qui plaisent aux jeunes de même que de leur fréquence.

La connaissance par l'école des activités culturelles en particulier et des activités de loisir en général revêt un caractère important. Certains auteurs soulignent que l'école peut jouer un rôle

important en mettant à la disposition des élèves des activités culturelles en français. Il appert que plus le milieu francophone est minoritaire, moins les activités culturelles sont disponibles en français et plus l'école, en collaboration avec le milieu francophone, est appelée à assumer un leadership dans la promotion du français. Celui-ci doit se faire sentir non seulement dans le domaine académique mais également dans le domaine de la culture francophone. Pour accomplir cette tâche, l'école doit connaître les intérêts culturels des élèves et utiliser leurs forces pour amoindrir leurs faiblesses.

Chapitre 6

L'école, les aspirations et le travail

Dans l'ensemble, les résultats des recherches et des études faisant état des caractéristiques liées à la vie scolaire chez les apprenantes et les apprenants en milieu minoritaire francophone et aux choix de carrière ne révèlent pas de tendances générales qui diffèrent grandement de celles de la majorité anglophone. Les divergences retenues se situent selon certains contextes particuliers (culturel, économique et géographique) et surtout selon le niveau de l'évolution du milieu propre à chaque région. C'est ainsi que l'on constate que dans certaines situations, le jeune francophone en milieu minoritaire présente des caractéristiques qui le différencient du non-francophone (Canale, Frenette et Skitri, 1983). Cependant, dans l'ensemble, ses comportements à l'école sont essentiellement les mêmes que ceux des élèves du groupe majoritaire.

L'école : son rôle et son efficacité

Dans le cadre d'une situation minoritaire, la mission de l'école doit s'inspirer d'une relation symbiotique entre la communauté, le foyer et l'école; l'école doit voir à la transmission du savoir, des valeurs et de l'héritage centrée sur l'élève et sur son développement comme individu. Le noyau central c'est l'identité, la langue et la culture (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1991). Les textes officiels du gouvernement du Nouveau-Brunswick précisent que le rôle distinctif des écoles acadiennes est de contribuer au maintien et à

l'avancement de la langue française et de la culture acadienne. De plus, elles doivent aider les jeunes à jouir pleinement de leurs droits en matière linguistique (Department of Education of Nova Scotia, 1984, p. 127). Il faut que l'école lui permette de découvrir les valeurs socio-culturelles de sa communauté d'appartenance; c'est en acquérant la langue de sa communauté que le jeune se bâtit une identité francophone et qu'il accède à la richesse du patrimoine culturel français (Alberta Education, 1989c). L'école en milieu minoritaire doit être un foyer de culture propre au milieu; c'est la création d'une ambiance francophone (française) par le parler, le visuel, l'imprimé, le sonore; tout cela afin de parer à l'influence du milieu majoritaire qui est d'abord anglophone (Department of Education of Nova Scotia, 1984, p. 6).

Le rapport de l'enquête provinciale sur l'enseignement au cycle supérieur reconnaît les mêmes besoins particuliers chez les apprenantes et les apprenants franco-ontariens. Il y a un grand besoin «d'organiser autour des événements particuliers des activités d'apprentissage et de vie de langue française, d'ordre culturel, surtout dans les milieux à forte concentration anglophone» (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984).

Lorsque questionnés sur le rôle et l'efficacité de l'école, les élèves des écoles françaises se sont montrés moins optimistes que les anglophones quant à la qualité et à l'impact des programmes. Seules les filles francophones ont rapporté un niveau de satisfaction plus élevé que les anglophones et ce, dans un seul domaine, la préparation des filles à une carrière scientifique (Williams et Millinoff, 1990).

En général, les francophones sont moins satisfaits de l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la lecture; ils sont également moins satisfaits de la capacité de l'école à inculquer aux élèves la tolérance et le respect (Williams et Millinoff, 1990).

Toutefois, l'ensemble des élèves ont indiqué que le manque de discipline et le manque de préparation pour l'entrée au travail étaient les plus gros problèmes auxquels les écoles ont à faire face. L'abus des drogues et de l'alcool représente le problème de l'école qui a été le plus fréquemment relevé, exception faite des répondantes et des répondants francophones. Il y a eu également une divergence dans les réponses des anglophones et des francophones quant à l'enseignement des connaissances de base : pour les francophones, cet aspect semblait moins problématique que pour les anglophones (Williams et Millinoff, 1990).

L'enseignement : objectifs et méthodes

L'enseignement de la langue est une préoccupation majeure des écoles françaises. Les chercheurs insistent sur les pratiques de communication qui respectent les besoins et les intérêts des élèves. L'enseignement doit valoriser leur langue maternelle et les amener à vivre en français en fournissant des occasions de vivre des expériences positives en français (Alberta Education, 1989 p. 13; ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1987). C'est l'approche communicative centrée sur la personne pour répondre aux groupes distincts d'élèves (franco-albertains) (Alberta Education, 1989c). «La pédagogie de la correction amène l'élève à opter pour l'utilisation de la langue anglaise» (Alberta Education, 1990, p. 6a). La syntaxe, le vocabulaire, la prononciation, la grammaire et l'orthographe ne sont que des outils. Le français doit être enseigné comme un moyen de communication et d'expression dans les diverses situations de la vie familiale, scolaire et sociale (Department of Education of Nova Scotia, 1991).

Les méthodes d'enseignement dans un milieu francophone minoritaire doivent accorder une place importante à la pratique. Les élèves doivent apprendre à maîtriser la pensée abstraite en utilisant des outils de pensée d'ordre supérieur comme le raisonnement par hypothèse, la résolution de problèmes, etc. Pour réaliser ce type d'apprentissage, il faut que le jeune y soit

exposé constamment dans divers contextes et diverses tâches. «Les élèves utilisent les habiletés qu'ils maîtrisent, et pour se sentir à l'aise avec une habileté, il faut s'y exercer souvent» (Alberta Education, 1989a, p. 12).

Cet élément de la formation des étudiants franco-ontariens du cycle supérieur est également source de difficultés. En général, les élèves n'assimilent pas bien les concepts. Par exemple, en sciences, ils éprouvent de la difficulté lors de la conception et de l'organisation des expériences, lors de l'utilisation de connaissances dans des situations pratiques ou lors de la résolution de problèmes en plusieurs étapes (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990). Les méthodes centrées sur l'élève semblent très peu répandues; en histoire et sciences contemporaines, c'est la méthode d'interrogation qui est la plus fréquente. Les objectifs sont presque exclusivement axés sur le contenu; l'importance rattachée au développement des facultés de raisonnement est insuffisante (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985a).

Nos programmes et nos méthodes doivent s'inspirer de la diversité des stratégies d'enseignement et des modes de représentation que présente la recherche sur les styles d'enseignement. Il faut exploiter les domaines d'expérience et les champs de spécialités des jeunes, varier souvent les méthodes, les approches et les représentations plutôt que toujours varier les contenus (Alberta Education, 1989a). Pour le jeune Franco-Ontarien, ceci s'avère de grande importance à cause de leur style d'apprentissage. D'après les études de Rancourt et Dionne (1989) sur les profils épistémiques, l'adolescent franco-ontarien utilise un style d'apprentissage qui se veut beaucoup plus empirique que rationnel. Son mode de raisonnement est surtout inductif plutôt que déductif. Cette particularité du jeune Franco-Ontarien peut expliquer son manque d'intérêt et son succès relatif dans un domaine comme les mathématiques où le style d'enseignement serait peu adapté au style cognitif des jeunes.

La performance académique et le choix de cours

Le rapport d'enquête de l'Association canadienne d'éducation de 1990 rapporte que les élèves francophones ont tendance à évaluer leur performance plus négativement que les élèves anglophones. Dans l'ensemble, les anglophones s'attribuent la cote A pour leur rendement comparé à seulement 11 pour 100 pour les répondants francophones (Williams & Millinoff 1990). L'enquête provinciale sur l'enseignement de la chimie (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990) rapporte que le rendement est plus élevé dans les questions sur les connaissances que dans les questions sur l'application des connaissances. Dans ce même rapport, on indique que les élèves du cycle supérieur passent en moyenne de quatre à dix heures par semaine à faire leurs devoirs (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990). Les filles y consacrent généralement plus de temps que les garçons : 60 pour 100 d'entre elles y consacrent 5 à 6 heures par semaine alors que 44 pour 100 des garçons y passent une période équivalente (Holmes et Silverman 1992).

Lorsqu'il s'agit du choix de cours au secondaire, il y a très peu de différence entre les élèves de langue française et ceux de langue anglaise. Le taux de participation aux mathématiques est 12,1 pour 100 et de 18,4 pour 100 en sciences, à peu près le même que pour les non-francophones (Frenette, Quazi et Stokes, p. 6). Il est important de noter que les francophones ont donc comblé en quelques années un écart relativement grand.

Toutefois, lorsqu'il s'agit des cours d'histoire et de sciences sociales connexes au cycle supérieur, l'enquête provinciale (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985a) indique que les étudiants de langue française choisissent plus les cours de sciences sociales, car on y inclut les cours sur les valeurs. Les Franco-Ontariens ont une préférence pour les cours traitant des valeurs humaines.

Dans le domaine de la musique, Cormier (1991) rapporte que dans les écoles acadiennes de langue française au Nouveau-Brunswick, l'enseignement musical met l'accent sur le développement personnel, le goût, l'expression et l'appréciation. L'instrument préféré est le saxophone. Dans les écoles de langue anglaise, c'est la production et le spectacle qui priment. Le piano est l'instrument le plus populaire; les élèves considèrent la culture musicale comme moins importante. Les enseignants francophones jugent que la méthode d'enseignement est primordiale en musique tandis que les anglophones attachent plus d'importance au contenu et au programme (Cormier 1991).

Parmi les méthodes d'apprentissage préconisées pour les francophones en milieu minoritaire, les documents officiels des ministères provinciaux de l'éducation notent le travail en équipe, et la discussion de groupe afin de permettre aux jeunes de s'exprimer, de confronter leur point de vue, de mieux comprendre leurs camarades et de s'enrichir à leur contact. Les thèmes d'actualité constituent d'excellents déclencheurs de discussion (Français, 1984). De plus, les élèves souhaitent pouvoir recourir plus souvent à l'étude indépendante et à l'enseignement coopératif car ce sont les méthodes traditionnelles qui prédominent actuellement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990).

Pour l'enseignement commercial, les études technologiques et les sciences familiales, les élèves réclament plus d'expérience pratique au moyen de stages et de travail dans le milieu (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1979, 1983, 1985b).

L'éducation coopérative pour les francophones de l'Ontario

Lors des rencontres avec les élèves et les enseignants dans les diverses régions de l'Ontario, nous avons interrogé les responsables de l'éducation coopérative. Les informations recherchées portaient sur le nombre de placements, les types d'emplois et la langue utilisée en milieu de travail. Il est possible de regrouper les résultats de cette consultation selon trois régions de l'Ontario : l'Est, le Nord et le Centre-Sud.

Dans un premier temps, on note que le nombre de placements varie d'une région à l'autre. Les responsables de l'éducation coopérative interrogés ont signalé 260 placements l'année dernière. De ce nombre, 50 pour 100 ont été faits dans le nord de la province, 13 pour 100 dans le Centre-Sud et 27 pour 100 dans l'Est.

Les responsables de l'éducation coopérative soulignent qu'il n'est pas toujours possible d'assurer le placement des jeunes dans des emplois qui ne requièrent que l'utilisation du français. Le nombre de placements en français varie d'une région à l'autre. Dans l'est de la province, la grande majorité des placements sont en français et le stagiaire parle principalement français. Toutefois, la région Centre-Sud vit une situation différente : plus de la moitié des placements sont en anglais. Cependant, les jeunes parlent un peu plus français qu'anglais au travail. Dans la région du Nord, la situation du Nord-Est s'apparente à celle de l'Est avec une grande majorité de placements en français. Toutefois, dans le Moyen-Nord à peu près la moitié des placements sont en français. Dans cette région, peu importe que le placement des jeunes soit considéré en français ou en anglais, ils sont appelés à parler autant les deux langues.

Un élément important de l'éducation coopérative en français est la capacité de la personne-ressource de l'entreprise à parler la langue d'éducation du stagiaire, soit le français. Dans

l'Est et dans le Nord, le pourcentage de personnes-ressource qui parlent français se situe à environ 80 pour 100 alors que pour la région Centre-Sud, il se situe à environ 20 pour 100.

Il est intéressant de constater que le type de travail varie selon la langue utilisée lors du stage. Les placements en français gravitent autour de l'enseignement, du travail de bureau et de la vente, alors que les placements en anglais gravitent plus autour de professions libérales comme aide-comptable, aide-vétérinaire, travail dans un hôpital, assistant-dentiste, aide-infirmière etc. On retrouve également des emplois non différenciés tant anglais que français comme la construction, les médias, la mécanique.

En général on note une grande débrouillardise de la part des responsables de l'éducation coopérative tant pour réaliser des placements en français que pour trouver des placements susceptibles de correspondre aux intérêts des jeunes. À titre d'exemple, voici une liste de quelques placements que nous a confiés un responsable de l'éducation coopérative dans une école de la région Centre-Sud : «Aide-enseignante, secrétaire, aide-comptable, technicien de studio d'enregistrement, assistante-dentiste, assistante à la production d'émission de télévision, garderie, commis de bureau, réception d'hôtel, courtiers d'actions, secrétaire, aide-avocat, aide-vétérinaire, jardinier, entraîneur de chevaux, opérateur d'ordinateur, coiffeuse, travail de bureau dans une station de police, mécanicien, comptable, travailleuse sociale, vendeur, serveuse...»

Plusieurs responsables nous ont signalé la difficulté de réaliser des placements en français. De plus, tel que mentionné précédemment, les emplois en français et les emplois en anglais sont différents : les emplois en français ont tendance à perpétuer la tradition des emplois occupés par les francophones soit l'enseignement, le travail de bureau et la vente. Les responsables de l'éducation coopérative se trouvent devant une situation conflictuelle. D'un côté, ils voudraient ne faire que des placements en français, mais, d'un autre côté, la rareté des

possibilités de placement en français dans les professions libérales et scientifiques les force à effectuer des placements en anglais.

Les caractéristiques d'ordre cognitif et académique des francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans selon les enseignantes et les enseignants

Lors des rencontres avec les enseignants dans les diverses régions de l'Ontario, ces derniers ont traité des caractéristiques cognitives des jeunes du cycle supérieur.

Une forte proportion des enseignants interrogés considèrent que leurs élèves sont d'abord visuels. La déclaration suivante résume assez bien la perception des enseignants : «Ils aiment le visuel évidemment puisque c'est relativement simple; ils apprennent aussi avec l'analytique et l'intuitif». La plupart d'entre eux y voient une influence de la télévision. Cependant, les enseignants apportent des nuances entre les niveaux de cours. Les élèves de niveaux général et de 11^{e} année seraient plus intuitifs dans leurs stratégies cognitives que les autres. Ils préfèrent également le travail de groupe au travail individuel. Les enseignants ont tendance à les considérer comme moins impliqués. Les élèves de niveau avancé et surtout ceux de 12^{e} et de CPO ont un style cognitif plus analytique ou synthétique qu'intuitif. De plus, ils sont plus individualistes et préfèrent travailler seuls. Les enseignants les considèrent comme fonceurs et engagés.

En général les enseignants reconnaissent que les jeunes doivent être actifs et qu'il faut varier les situations d'apprentissage.

Les avis des enseignants sont partagés quant à l'intérêt suscité par l'apprentissage scolaire chez les jeunes. Un peu plus d'enseignants pensent que les jeunes sont intéressés et impliqués

dans les affaires de l'école. Voici trois commentaires qui rejoignent la pensée de plusieurs enseignants :

«La plupart des jeunes sont dynamiques, intéressés, curieux. Ils aiment s'exprimer, faire valoir leur opinion. Ils veulent être respectés par leurs pairs. Ils acceptent l'autorité à la condition que celle-ci ne soit pas agressive. Ils veulent dialoguer. Ceux qui sont plus soumis sont souvent ceux qui n'ont jamais eu l'occasion de se faire connaître».

Un autre enseignant indique que «les élèves de cet âge sont très engagés, très honnêtes et très sympatiques aux causes qui les entourent».

«En général les élèves sont du genre fonceur, soumis, réactif, impliqué. Cependant, il peut se manifester chez certains un manque d'intérêt au travail ou une attitude proactive à la suite, par exemple, d'un problème familial ou sentimental.»

Toutefois, un certain nombre d'enseignants sont assez pessimistes. Par exemple, un enseignant nous a dit que «l'indifférence est malheureusement l'attitude générale des élèves de cet âge. Il y a un manque de fierté et l'on ne se soucie guère de la réussite. On ne cherche plus la perfection, on se contente de peu, du moment qu'on a 50 pour 100, c'est tout ce qu'il faut pour passer... Il n'y a plus de défi à relever, les jeunes n'ont plus soif de connaissances, ils demeurent blasés...» Un autre nous a dit que «la majorité semble désintéressée. Heureusement, il y a des exceptions. Ces derniers sont souvent impliqués dans différentes activités scolaires, para-scolaires et à l'extérieur du milieu scolaire».

Le désenchantement des enseignants semble plus fort dans les grands centres urbains que dans les petits centres urbains et ruraux. Rappelons que c'est également dans ces derniers que

les jeunes sont le plus souvent considérés comme francophones par les enseignants. Y aurait-il une relation entre le niveau de francité d'une école et le degré de satisfaction à y enseigner?

Finalement, les enseignants notent des différences entre les niveaux d'étude. Une enseignante illustre cette affirmation en disant que «les jeunes sont impliqués si c'est leur dernière année et désintéressés si c'est la 10^{e} année».

Le décrochage et l'abandon scolaire

Le phénomène du décrochage et de l'abandon scolaire représente un des défis les plus colossaux des systèmes scolaires canadiens. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario par ses nombreuses études (Radwanski, 1987; Quirouette, Saint-Denis et Huot, 1989) a souligné l'étendue du décrochage des écoles françaises et anglaises de l'Ontario. De plus, les données que révèlent ces études permettent d'établir un profil type de l'élève décrocheur.

Les causes de l'abandon

Radwanski (1987) ainsi que d'autres chercheurs rapportent que les causes de l'abandon pour des raisons scolaires sont de l'ordre moyen de 44 pour 100. Les raisons de cet abandon sont souvent liées à l'ennui, au manque d'intérêt et au rejet par l'école et par le système. Les raisons de l'abandon reliées au travail sont peu fréquentes : elle ne représentent que 3 à 10 pour 100 des abandons. Toutefois, l'étude de Lewko et al. (sans date) de l'Université Laurentienne rapporte que les élèves qui travaillent plus de quinze heures par semaines ont plus de chance d'abandonner leurs études car l'énergie consacrée au travail aurait un impact négatif sur les études. Les raisons personnelles reliées à la famille, à la santé et aux problèmes émotifs sont de l'ordre de 12 à 16 pour 100.

La structure familiale est également un facteur qui influence la fréquentation scolaire. Selon Alan King dans The Adolescent Experience (1986), les enfants venant d'une famille avec deux parents poursuivent leurs études, obtiennent les plus hautes notes et s'inscrivent en plus grand nombre aux cours avancés (Radwanski 1987). Cette même recherche rapporte que 40 pour 100 des décrocheurs proviennent de familles monoparentales. Le taux de décrochage chez les groupes ethniques est de 53 pour 100 pour la région de Toronto. Ce phénomène n'a pas été observé ailleurs en province.

L'examen des dossiers scolaires des élèves qui décrochent ou qui abandonnent leurs études, indique que 12 pour 100 sont de la voie avancée, 62 pour 100 de la voie générale et 79 pour 100 de la voie fondamentale. 30 pour 100 des déchocheurs ont échoué au moins une année à l'élémentaire ou au secondaire tandis que ce taux est de 7 pour 100 chez les non-décrocheurs. Les mathématiques et les sciences sont les matières où les échecs sont les plus fréquents chez les décrocheurs; c'est au rythme de 30 pour 100 en mathématiques et de 18 pour 100 en sciences qu'ils échouent dans ces matières (Radwanski 1987).

Les recherches de Quirouette et al. (1989) font état du phénomène du décrochage et de l'abandon scolaire dans les écoles de langue française. Le taux de décrochage pour les écoles de langue française en Ontario est de 34 pour 100 : 36 pour 100 pour les garçons et 32 pour 100 pour les filles (Quirouette et al., 1989). C'est le sentiment d'isolement qui semble être le facteur le plus important; les antécédents des parents, le niveau socio-économique et l'intérêt de la famille pour les études sont également des facteurs importants.

Parmi les décrocheurs francophones, un plus grand nombre de filles que de garçons pensent poursuivre leurs études universitaires. Les élèves indiquent que le manque d'appui de la part des enseignants joue un rôle important dans le décrochage. Les garçons beaucoup plus que

les filles ressentent ce manque d'appui de la part de l'école. D'après eux, il existe un grand besoin pour de bons programmes de parrainage (Quirouette et al., 1989).

Il importe également de signaler que certains élèves abandonnent l'école secondaire de langue française pour l'école de langue anglaise, surtout dans les régions du Centre et du Sud-Ouest de l'Ontario. Selon le Rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux (1990), l'absence de programmes en français contribue au décrochage et à l'exode des jeunes. Les jeunes veulent éviter la transition du français à l'anglais lors de leurs études postsecondaires; par conséquent, ils optent pour terminer leurs études secondaires en anglais. Certains disent avoir peur que l'école secondaire française ne les mène nulle part (Rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français, 1990).

L'absence de programmes postsecondaires est en partie responsable du faible taux de la fréquentation des écoles secondaires de langue française, en ce sens que le jeune francophone dont l'horizon postsecondaire en français est bloqué ne voit pas l'utilité de s'y préparer. Plusieurs jeunes deviennent ainsi des décrocheurs scolaires, linguistiques et culturels (Rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français, 1990).

Les taux de rétention en 12^{e} et 13^{e} année

Frenette, Quazi et Stokes (1990) indiquent que depuis 1984 les taux de rétention des francophones et des non-francophones en 12^{e} année ont suivi les mêmes fluctuations d'année en année. Le taux de rétention de la population étudiante de la 9^{e} à la 13^{e} année/CPO révèle une constante : un écart de 10 pour 100 se maintient entre les francophones et les non-francophones. Même si le taux de participation au palier secondaire s'est accru au cours de la période étudiée, il existe toujours un écart important entre le taux de participation des francophones et des non-francophones aux études de 13^{e} année/CPO. Cet écart est de 13

pour 100 ce qui constitue un écart réel de 26 pour 100 du taux de participation (Frenette, Quazi et Stokes, 1990).

Pour 4 garçons inscrits en 13e année, il y a environ 5 filles. À l'université (premier cycle), pour trois filles inscrites, il y a deux garçons. Il y a donc un effet cumulatif qui fait que l'écart entre les garçons et les filles s'accroît avec la scolarité. Parmi les francophones, les filles réussissent mieux leur 13e année/CPO que les garçons. Il n'existe pas de données spécifiques sur la situation des francophones dans les écoles anglaises; mais en examinant un ensemble de données, Frenette et al. (1990) indique que «il est évident que les francophones inscrits aux écoles de langues anglaise ont beaucoup plus de difficulté à parvenir à l'université» (Frenette, Quazi et Stoke 1990).

Selon ce rapport les francophones ont réalisé des progrès extraordinaires quant à leur taux de participation en mathématiques et en sciences. En 1981, leur taux de participation accusait un retard de 12 pour 100 en mathématiques et de 18 pour 100 en sciences. En 1988, Le taux de participation des francophones dans ces domaines était à peu près équivalent. Cela démontre entre autres que les écoles secondaires de langue française ont fait un effort concerté pour redresser la situation. Ces données se rapportent au taux de participation mais pas au taux de réussite. Toutefois les auteurs sont très optimistes.

Les taux de transition aux études postsecondaires

Le taux de transition de la 13e année à l'université est variable et culmine à 72 pour 100. En général, la 13e année continue à être un obstacle très important pour les étudiants francophones : 42 pour 100 d'entre eux s'inscrivent à un programme d'études postsecondaires de premier cycle. Ce phénomène est plus présent chez les garçons francophones : 50 pour 100 d'entre eux contre 62 pour 100 des filles sont inscrits en 13e

année et 36 pour 100 d'entre eux sont inscrits à l'université contre 47 pour 100 des filles (Frenette, Quazi et Stoke 1990).

Le niveau universitaire

Le nombre de francophones inscrits à l'université n'a cessé de croître au cours des dix dernières années. Cependant, c'est également le cas des non-francophones. Ce qui fait que l'écart défavorable aux francophones s'est maintenu. Carrier (1989) rapporte que sur 100 élèves inscrits dans les écoles françaises en 9^{e} année, 24 d'entre eux s'inscrivent en 13^{e} année et neuf s'inscrivent à l'université. Par ailleurs, la situation d'ensemble des effectifs postsecondaires est moins encourageante. Selon les données de Frenette, Quazi et Stoke (1990), le nombre de francophones inscrits à un programme universitaire s'est accru. Cependant celui des étudiants inscrits à un programme collégial a connu un recul qualifié de désastreux. Ce qui fait que l'écart entre les francophones et les non-francophones s'est accru au cours des 10 dernières années. Cependant il faut noter que cette étude a été faite avant l'ouverture de la Cité collégiale. Il serait intéressant de voir l'effet de son ouverture sur les taux de participation.

Le taux de participation des filles a connu une augmentation beaucoup plus rapide que celui des étudiants francophones et non-francophones. Les filles francophones sont également beaucoup plus jeunes que les filles non-francophones et que les garçons, qu'ils soient francophones ou non. Les auteurs indiquent que la hausse du taux de participation des femmes aux études universitaires est un phénomène particulier chez les francophones.

L'abandon universitaire est plus marqué chez les francophones que chez les non-francophones et il touche plus les garçons que les filles.

Les quatre principaux programmes où s'inscrivent les francophones sont l'éducation, les sciences humaines et domaines connexes, les sciences sociales et les domaines connexes et les professions des sciences de la santé. Les taux de participation des francophones sont quand même bien inférieurs à ceux des non-francophones, à l'exception de l'éducation où ils sont les plus nombreux. Ce sont des domaines où les candidats auront une possibilité de travailler en français. Cependant Frenette, Quazi et Stoke (1990) notent également des progrès importants dans les domaines de la biochimie et du droit.

Les taux de rétention pour les francophones après trois ans sont de 80 pour 100 pour l'Université d'Ottawa, de 60 pour 100 pour l'Université Laurentienne et de 60 pour 100 pour le Collège Glendon.

Le niveau collégial

Le nombre de francophones qui fréquentent le collège se situait à 12 pour 100 en 1989. Cela représente une augmentation par rapport à 1981 où il était de 10 pour 100. Cependant, l'écart entre les francophones et les non-francophones s'est accru. Le taux de participation des francophones a donc diminué par rapport à celui des non-francophones. Entre 1983 et 1989, il y a eu une baisse de 24 pour 100 du taux de participation des francophones. L'écart entre les deux groupes linguistiques est de 30 pour 100 en faveur des non-francophones. Frenette, Quazi et Stoke (1990) ne fournissent pas d'explication pour cette baisse prononcée du taux de participation des francophones. Il semble que les francophones étudient plus longtemps au collège : le nombre d'étudiants inscrits à des programmes d'un an a diminué et celui des programmes de trois ans a augmenté. Cependant, le nombre de francophones inscrits à un programme d'un an est encore supérieur au nombre de non-francophones inscrits à de tels programmes. Dans le cas des programmes de trois ans, on observe le contraire : on y retrouve plus de non-francophones que de francophones (Frenette, Quazi et Stoke 1990).

Les étudiantes francophones sont plus nombreuses à suivre des cours au collège que les garçons comme c'était le cas pour les cours universitaires. 60 pour 100 des étudiants francophones des collèges sont des filles. Il semble donc que les filles soient plus scolarisées que les garçons.

Le choix de langue du programme est important pour la communauté francophone. 64 pour 100 des étudiants francophones sont inscrits dans des programmes en français. Cette tendance augmente. Dans les programmes bilingues, les effectifs francophones ont diminué de 28 pour 100 dans les programmes offerts en anglais et de 20 pour 100 dans les programmes offerts en français. Les programmes en français ont la préférence des francophones; d'où la nécessité d'offrir des programmes d'études en français. Le taux d'abandon se situe autour des 25 pour 100 et a peu fluctué au cours des dix dernières années. Plus l'échelon est élevé dans le système d'éducation, plus l'écart du taux de participation entre les francophones et les non-francophones s'accroît. En 1988, il aurait fallu augmenter la participation des francophones aux études postsecondaires de 60 pour 100 pour atteindre la parité avec les non-francophones (Frenette, Quazi et Stoke 1990).

Les aspirations des jeunes : les études et le travail

Laflamme et Dennie (1990) ont mené une étude sur les aspirations des jeunes francophones du nord de l'Ontario. Une telle étude n'existe pas pour les autres régions de la province. Leurs résultats indiquent que les jeunes en général prisent des professions prestigieuses. Cependant plus le statut socio-économique des parents est élevé, plus les aspirations des jeunes le sont aussi. Cette observation vaut autant pour les francophones et les non-francophones (Laflamme et Dennie, 1990).

Lewko, Hein, Tesson, Porter et Whissell (sans date) ont trouvé comme d'autres (Radwanski, 1987) qu'il existe une relation entre le statut socio-économiques des jeunes et le niveau d'enseignement auquel ils sont inscrits (fondamental, général et avancé). Le niveau de difficulté auquel le jeune est inscrit augmente avec son statut socio-économique.

Les francophones et les anglophones n'ont pas les mêmes valeurs liées au travail. Les francophones sont plus fatalistes que les anglophones. Ils pensent que leur avenir est déterminé par le destin et que faire un effort pour le modifier serait futile alors que les anglais croient plus qu'ils pourront arriver à leurs fins s'ils travaillent fort. Les francophones sont plus centrés sur l'aspect monétaire d'un emploi que sur la satisfaction et le plaisir qu'il peut procurer : il est plus important d'avoir un emploi bien rémunéré qu'un emploi qui nous plaît. Les auteurs expliquent ces phénomènes de la façon suivante : «The sense of powerlesness to control the directions of their lives may reflect an adjustment to the reality of somewhat limited opportunities in society» (Lewko et al. p.15).

Selon les recherches de Laflamme et Dennie (1990), les francophones du nord de l'Ontario ont un niveau de scolarité inférieur non seulement à celui de tous les Ontariens mais aussi à celui de l'ensemble des Franco-Ontariens.

C'est dans le Nord-Ouest que les hommes francophones bénéficient le plus communément de rémunérations relativement élevées et ce, non seulement si on les compare aux autres francophones de la province mais aussi si on les compare aux non-francophones. Ce, même si le taux de scolarité est un des plus faibles. Pour les femmes francophones du Nord, elles ont tendance à se trouver dans les catégories de revenu faible (Laflamme et Dennie, 1990).

En général les jeunes francophones du Nord aspirent à une profession qui les placerait dans la catégorie supérieure ou moyenne-supérieure de l'échelle des statuts socio-économiques des

occupations canadiennes (Laflamme et Dennie, 1990). Un grand nombre d'entre eux (21 %) veulent occuper un emploi lié à l'enseignement. Il est à noter que la formation nécessaire à l'obtention des emplois convoités par les jeunes francophones n'est souvent offerte que dans des programmes en anglais.

Les filles francophones sont plus nombreuses que les garçons à se diriger vers les occupations de statut supérieur ou moyen-supérieur et à s'orienter vers des études supérieures.

L'âge fait varier les aspirations occupationnelles. On observe notamment que vers 14-15 ans, se produit un certain blocage. À cet âge, quelques individus abaissent littéralement leurs projets et souvent quittent l'école. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par le conditionnement que subit le jeune dans son origine familiale et son environnement socio-économique plus global (Laflamme et Dennie, 1990).

Cependant, il est manifeste que la situation des femmes franco-ontariennes est en profonde transformation, et celle-ci se poursuivra car les classes des institutions postsecondaires sont devenues majoritairement féminines.

La plupart (94 %) des jeunes du Nord des cycles primaires et secondaire manifestent le désir d'entreprendre des études postsecondaires : 39 pour 100 d'entre eux se proposent de s'inscrire au collège communautaire; les autres indiquent qu'ils se rendront à l'université. La volonté de s'inscrire à l'université est fortement reliée aux performances scolaires; le nombre de ceux qui espèrent devenir universitaires croît avec la moyenne des résultats scolaires (Laflamme et Dennie, 1990).

Le travail rémunéré pendant les études

Environ 65 pour 100 des jeunes âgés entre 15 et 18 ans occupent un emploi à temps partiel. En moyenne 35 pour 100 d'entre eux travaillent de une à huit heures par semaine et 29 pour 100 de neuf à quinze heures. Le salaire moyen pour la moitié de ces jeunes est de 40 $ par semaine et un autre 35 pour 100 gagnent en moyenne 58 $ par semaine (Lewko et al., sans date). Tourec (1991) rapporte qu'au Nouveau Brunswick, plus précisément dans la région de Bathurst, 46,4 pour 100 des jeunes ont un emploi à temps partiel pendant l'année et 81,5 pour 100 travaillent pendant l'été.

Les filles de 16 ans au Canada travaillent en moyenne 11 heures par semaine. La plupart d'entre elles utilisent l'argent pour leurs dépenses personnelles; certaines contribuent au revenu familial. En général, les jeunes sont peu satisfaits du travail qu'ils font, mais rapportent que l'argent gagné contribue à une certaine autonomie (Holmes et Silverman 1992).

Le Rapport sur l'enseignement au niveau fondamental (Conseil scolaire d'Ottawa, 1984) indique que l'attitude de l'élève face au travail et son comportement sont les deux principaux facteurs qui créent un avenir sans emploi chez les élèves du secondaire inscrits dans les cours professionnels. L'importance du potentiel de l'élève a été mentionnée par 74 pour 100 des répondants.

Si le travail et gagner de l'argent sont la clé de l'indépendance pour les jeunes, alors le mouvement vers l'autonomie commence entre 15 et 19 ans : 41 pour 100 des jeunes de cette catégorie travaillent à temps partiel.

Le travail rémunéré : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur

Lors des rencontres avec les élèves du cycle supérieur dans les diverses régions de l'Ontario, ces derniers nous ont parlé de leurs emplois .

Plus de 55 pour 100 des jeunes détiennent un emploi. Il ne semble pas y avoir de différence entre les sexes de même qu'entre les régions. Ceux qui travaillent consacrent à cette activité un nombre d'heures variant entre 8 et 44 heures par semaine, 15 étant le nombre moyen.

Dans la région Centre-Sud, la langue de travail est presque exclusivement l'anglais. Les jeunes de l'Est indiquent la fréquence de travail en français la plus élevée. Ils sont suivis par ceux du Nord.

L'emploi après les études

Les emplois occupés par les femmes francophones de 15 à 19 ans sont le travail de bureau (14 % des femmes) et le secteur des services (14 % des femmes). Les autres professions comptent moins de 1 pour 100 des femmes. Quand elles sont âgées de 20 à 24 ans, le tiers d'entre elles occupent un travail de bureau, 16 pour 100 sont dans le secteur de services 5 pour 100 en médecine et santé, 3 pour 100 en enseignement, 3 pour 100 en administration et 2 pour 100 en sciences sociale. Les autres métiers représentent moins de 1 pour 100 de la population féminine (Legault et Stern, 1990).

Les hommes francophones se répartissent dans plus de catégories d'emploi que les femmes francophones. Chez les 15 à 19 ans ce sont : le secteur des services (11 %), le secteur de la vente (10 %), le travail de bureau (5 %) et la construction (5 %). Les jeunes de 20 à 24 ans

travaillent dans les industries des mines et de la forêt. 33 pour 100 des jeunes francophones de 20 à 24 ans sont dans ces domaines (Legault et Stern, 1990).

La sous-scolarisation historique, le mauvais choix de cours au secondaire et l'abandon scolaire ont contribué à la distribution présente des emplois chez les Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens. Pour les nouvelles générations, le dossier du postsecondaire sera prioritaire.

L'environnement socio-culturel peut aussi jouer un rôle important, notamment les modèles accessibles aux jeunes, la profession des parents, la culture scolaire et l'orientation scolaire. Il faudrait sensibiliser les intervenants les plus près des jeunes et changer les modèles qui leur sont transmis.

La plupart des nouveaux emplois demanderont des compétences accrues en mathématiques et en langue ainsi que des compétences scientifiques et techniques. Il y a donc une corrélation directe entre le niveau d'études et les possibilités d'emploi. La jeunesse franco-ontarienne connaît des taux de chômage plus élevés que la moyenne provinciale. Le tableau 6.1 présente par région les taux de chômage chez les francophones âgés de 15 à 19 ans (Legault et Stern, 1990).

Tableau 6.1

Les taux de chômage chez les francophones âgés de 15 à 19 ans (Legault et Stern, 1990)

	Est	Centre	Sud-Ouest	Nord-Est	Nord-Ouest
filles	16	12	9	22	19
hommes	17	17	25	25	32
total	17	16	17	24	28

En matière d'emploi les francophones exercent plus souvent des métiers manuels que les non-francophones et se retrouvent plus souvent en chômage. Les auteurs du rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux dans le Centre et le Sud-Ouest de l'Ontario (1990) pensent que la sous-scolarisation des francophones les défavorise au niveau socio-économique.

Le rapport sur la situation professionnelle des diplômés des collèges (ministère des Collèges et Universités, 1991) indique que parmi les 3 125 finissants d'un programme en anglais rejoint pour l'enquête, 92 pour 100 ont un travail : 77 pour 100 travaillent à temps plein et 66 pour 100 travaillent à temps plein dans leur domaine. Leur salaire moyen était de 20 522 $. Il indique également que parmi les 121 finissants d'un programme en français rejoints pour l'enquête, 90 pour 100 ont un travail : 77 pour 100 travaillent à temps plein et 65 pour 100 travaillent à temps plein dans leur domaine. Leur salaire moyen était de 20 574 $. Les taux entre les programmes francophones et anglophones sont sensiblement les mêmes. Cependant la population interrogée des programmes en français est 26 fois plus petite que celle des programmes en anglais (ministère des Collèges et Universités, 1991). Toutefois, le rapport *À*

l'écoute de la jeunesse (Legault et Stern, 1990) indique que les différences salariales entre les deux groupes linguistiques sont minimes.

Conclusion

En guise de conclusion à la situation scolaire et à la perspective d'emploi des jeunes apprenantes et apprenants de 15 à 18 ans, il paraît à point de reprendre certains propos du rapport *À l'écoute de la jeunesse* (Legault et Stern, 1990) et de celui du Conseil économique du Canada (1992).

La conviction que de bonnes études sont l'une des nécessités de l'existence est fermement ancrée dans l'esprit des jeunes. Cependant, les attitudes des élèves à l'égard de l'expérience scolaire sont loin d'être enthousiastes. Les jeunes Ontariens veulent avoir une relation plus amicale et plus ouverte avec leurs enseignantes et leurs enseignants. En général, les membres du personnel enseignant qui participent à plusieurs activités extra-scolaires avec les jeunes sont très bien vus. Les jeunes laissent entendre que le personnel enseignant est peu sensibilisé aux problèmes et réalités de la jeunesse contemporaines et que ses membres ne réussissent pas toujours à se ressourcer : par conséquent les cours qu'ils offrent intéressent peu les jeunes (Legault & Stern 1990).

Le Conseil économique du Canada (1992), de son côté, estime que les programmes d'enseignement professionnel à l'école secondaire sont dévalorisés. Par conséquent, ce sont les élèves faibles ou ceux à haut risque qui y sont dirigés. Le matériel est souvent périmé, les cours eux-mêmes ne répondent plus aux besoins des années 90. Souvent les enseignants des écoles d'enseignement professionnel n'ont pas de qualifications poussées. Le lien entre ces programmes au secondaire, ceux d'études collégiales et les programmes d'apprentissage sont irréguliers et incomplets. Les conseillers en orientation professionnelle sont souvent mal

informés quant aux exigences et aux perspectives du marché du travail des années 90. Le système d'apprentissage est fortement concentré dans le secteur de la fabrication et dans les métiers de la construction. Il devrait également tenter de répondre aux exigences croissantes de l'économie de l'information.

Pour améliorer cette situation, les employeurs doivent faire connaître leurs besoins aux écoles et aux élèves et doivent collaborer avec les écoles dans le cadre d'un partenariat. Les conseillers en orientation doivent se familiariser avec les différents milieux de travail des années 90. Les cours d'enseignement professionnel doivent être revitalisés et revalorisés. Le système d'apprentissage doit se rapprocher des réalités du monde du travail.

Le Conseil préconise l'élaboration d'un système d'éducation intégré, ouvert, souple et pertinent : intégré pour assumer la participation de la collectivité (élèves, parents, écoles, syndicats, entreprises, etc.) et pour assurer un meilleur équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel; ouvert pour assurer un choix d'école qui répondent aux besoins et aux caractéristiques des diverses clientèles; souple pour lui permettre de s'adapter facilement aux changements sociaux et aux besoins des individus : «il prend en considération le fait que les enseignants et les écoles doivent de plus en plus faire face à divers problèmes sociaux et qu'il peut être nécessaire de prendre des mesures spéciales pour aider les élèves à être prêts à apprendre»; «il s'attaque au problème de l'abandon scolaire et de la maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul chez ceux qui abandonnent l'école secondaire en prenant des mesures correctives dès que les élèves accumulent du retard» (p.32); pertinent pour tenir compte des exigences en matière de compétences à l'ère de l'information (Conseil économique du Canada 1992, p. 32).

Chapitre 7

Les caractéristiques d'ordre social

Cette section s'intéresse à la dimension sociale des jeunes. Elle présente cinq grands thèmes qui tentent de cerner le contexte du développement social des adolescentes et des adolescents. Le premier thème traite de la famille, des pairs et des autres sources d'influence. Il s'agit de présenter la structure familiale au sein de laquelle les jeunes évoluent de même que leur relation avec les autres membres de la famille. Puisque certains d'entre eux sont mariés et ont même déjà des enfants, il est important de présenter leur statut marital. Ce thème traite également d'autres sources d'influence comme les pairs, les amis, le personnel enseignant et la religion.

Les autres thèmes développés dans cette section présentent les préoccupations sociales et les attitudes des adolescentes et des adolescents, le développement de leur identité, la vie de couple et la sexualité et finalement certains phénomènes sociaux comme le suicide, la consommation de drogue et d'alcool.

La famille, les pairs et les autres sources d'influence

La structure familiale

Environ, 85 pour 100 des jeunes vivent dans des familles biparentales et 12,6 pour 100 des familles franco-ontariennes sont monoparentales (Legault et Stern, 1990). Ce pourcentage de

BEST COPY AVAILABLE

familles monoparentales est inférieur à la moyenne canadienne qui est de 14 pour 100 (Russel, Hyndford et Beaulieu,1992). Lewko, Hein, Tesson, Porter et Whissell (sans date) ont observé le même phénomène. Leurs résultats indiquent que les jeunes francophones de 15 à 18 ans du nord-Est de l'Ontario vivent plus dans des familles intactes que les jeunes anglophones. Ils expliquent ce phénomène par l'influence des valeurs traditionnelles associées à la religion catholique romaine.

Russel, Hyndford et Beaulieu (1992) ont trouvé un pourcentage plus élevé de familles monoparentales comptant des enfants de plus de 18 ans, soit 38 pour 100 dans le cas des familles monoparentales par rapport à 24 pour 100 dans celui des familles formées d'un couple. Les adolescentes et les adolescents plus âgés auraient plus tendance à faire partie de familles monoparentales que les plus jeunes. De plus, en 1990 il y a eu 42 800 divorces. Bon nombre de personnes divorcées se remarient ou vivent avec un conjoint de fait. Par conséquent, un nombre croissant de jeunes se trouvent à vivre dans des familles reconstituées. Il n'est toutefois pas possible d'en connaître le nombre.

Il semble que le fait d'appartenir à une famille biparentale ou monoparentale soit lié au mode de vie des jeunes. Selon l'étude de King (1986), les élèves ontariens qui vivent avec deux parents ont tendance à participer plus activement à des activités scolaires et parascolaires, ont des notes plus élevées, consomment moins souvent d'alcool et de drogue, et fument moins que les élèves issus de situations familiales autres que le modèle biparental.

Au Canada, 20 pour 100 des enfants âgés de moins de 18 ans, soit un sur cinq, vivent dans la pauvreté (Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992). En Ontario 13 pour 100 de la population infantile (moins de 16 ans) vit dans la pauvreté (Legault et Stern, 1990).

Le statut marital des jeunes

Les jeunes se marient plus tard et vivent plus longtemps avec leurs parents que la génération précédente (Legault et Stern, 1990). Au Canada, 97 pour 100 des jeunes de 15 à19 ans sont célibataires (Legault et Stern, 1990) et 94 pour 100 des enfants âgés de 15 à 17 ans habitent avec leurs parents. Ce pourcentage diminue à 56 pour 100 pour les jeunes âgés de 18 à 24 ans (Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992).

Parmi les filles francophones de l'Ontario âgées de 15 à 19 ans, 440 sont mariées et sans enfants, 155 sont mariées avec au moins un enfant et 75 sont chefs d'une famille monoparentale avec au moins un enfant. Pour les garçons francophones de 15 à 19 ans, 80 sont mariés et sans enfants, 30 sont mariés avec au moins un enfant et 5 sont chefs d'une famille monoparentale avec au moins un enfant. Les francophones se marient plus tôt que les non-francophones et les filles se marient plus tôt que les garçons (Legault et Stern, 1990).

Les jeunes et la famille

Toutes les études consultées (Santé et Bien-être social Canada, 1991; Holmes et Silverman,1992; King, 1986) indiquent que les jeunes de l'Ontario et du Canada considèrent leur famille comme très importante. Les adolescentes et les adolescents francophones de l'Ontario ne font pas exception à la règle (Leblanc, 1991).

Les filles accordent plus d'importance à leur famille que les garçons (Santé et Bien-être social Canada, 1991; Holmes et Silverman,1992) mais elles éprouvent plus de difficulté dans leurs relations avec leurs parents. Les garçons semblent plus confiants en eux et se fient moins aux parents (King, 1986). Ils se disent aussi plus satisfaits de ces relations que les filles (Holmes et Silverman,1992). De plus, les filles francophones de l'Ontario mentionnent plus souvent la

famille et les amies comme sujet de préoccupation que les relations avec le sexe opposé (Leblanc, 1991).

La croyance populaire qui veut que pour les adolescents et les adolescentes l'opinion des amis ait préséance sur celle des parents n'est pas tout à fait fondée : les principales sources d'influence dans leur vie sont, selon un ordre décroissant, la mère, le père et les amis. Pour des questions morales, 36 pour 100 d'entre eux se tourneraient vers leur mère, 30 pour 100 vers leurs amis et 23 pour 100 vers leur père. Pour des questions graves, 56 pour 100 des jeunes demanderaient conseil à leurs parents.

Finalement, 85 pour 100 des jeunes indiquent que l'opinion que leurs parents ont d'eux est très importante et 77 pour 100 des jeunes croient que leurs parents leur font confiance (Santé et Bien-être social Canada, 1991).

L'étude de Tremblay (1985) indique que plus les relations avec les parents sont marquées d'intimité, de chaleur, de confiance, plus ces derniers peuvent devenir des modèles efficaces de comportement au lieu de rester de simples dispensateurs de normes. L'influence des parents peut permettre aux jeunes de s'engager dans la réalisation de projets personnels de tout ordre (artistique, sportif, etc.). Cependant, il semble aussi que les parents sont aussi des empêcheurs de tourner en rond. Ils encouragent l'effort scolaire plutôt que les activités extra-scolaires (Tremblay,1985).

Les jeunes ressentent également une pression parentale. En général, ils sont d'accord avec leurs parents sur les principes moraux fondamentaux. Les conflits apparaissent à propos de questions sociales plus terre à terre. De plus, ils voient souvent l'aspect arbitraire dans les conventions sociales et les perçoivent de façon négative. Lorsqu'ils appuient les convictions sociales, leur comportement est beaucoup moins perturbateur (Alberta Education, 1991).

Les dix sources de conflits avec les parents selon les jeunes Canadiens par ordre d'importance sont : les tâches à la maison, l'argent, les opinions, la manière de passer son temps, l'heure de rentrée le soir, l'école, le travail, la tenue et l'apparence, le choix des amis et les sorties (sexe opposé). 28 pour 100 des jeunes Canadiens et Canadiennes disent se disputer souvent avec leurs parents (Santé et Bien-être social Canada, 1991).

Pour les francophones, la liste ressemble à celle des anglophones : l'argent, la différence dans la manière de penser, l'heure de rentrée le soir, les fréquentations et la performance à l'école (Legault et Stern, 1990). Les francophones soulignent une source de conflit d'un ordre différent : l'indifférence et le manque d'amour de la part des parents. Les jeunes trouvent qu'il y a un manque de communication entre eux et leurs parents (Legault et Stern, 1990). Ils ne s'ouvrent pas facilement à leurs parents, ils s'attendent à ce que ce soit les parents qui entament le dialogue. Les jeunes trouvent qu'il devrait y avoir des cours sur les relations humaines et familiales à l'école (Legault et Stern, 1990).

Tel que mentionné précédemment, les jeunes vivent plus longtemps à la maison que la génération précédente. Selon Legault et Stern (1990), une dépendance continue de la famille peut avoir un effet important sur leur perception d'eux-mêmes et limiter leur sens d'autonomie. Il faut alors explorer avec eux les possibilités de prise d'autonomie à l'extérieur de la famille, comme l'organisation d'un voyage, le travail à temps partiel, l'organisation d'activités communautaires pour les jeunes, etc.

Les jeunes et la religion

Il existe peu de renseignements sur la pratique religieuse des jeunes francophones en milieu minoritaire. Toutefois, selon Laflamme et Dennie (1990), 36 pour 100 des jeunes francophones du Nord de l'Ontario sont très ou assez pratiquants par conviction et 24 pour 100 sont peu pratiquants mais avec conviction. 12 pour 100 sont très ou assez pratiquants par obligation et 8 pour 100 sont peu pratiquants par obligation.

Plus le milieu est isolé, plus l'église est considérée comme un centre d'activités; les jeunes considèrent la fréquentation des activités mises sur pied par la paroisse comme occasion de socialisation, même de passe-temps. Ils s'identifient plus spontanément car souvent ils y participent activement et prennent l'initiative de leur organisation.

Les pairs et les amis

L'amitié est très importante pour les jeunes francophones de l'Ontario. C'est au sein du groupe que l'adolescent développe un sentiment d'appartenance, qu'il se sent valorisé (Leblanc, 1991; Legault et Stern, 1990). Les jeunes vivent une grande partie de leur expérience culturelle dans le cadre du groupe (Legault et Stern, 1990; Bouchard et Tremblay, 1985). La présence des autres est souvent la première condition à la pratique d'une activité. Les pairs comme les parents peuvent faire obstacle aux projets mais aussi élargir l'horizon social et peuvent ouvrir l'esprit. Ils peuvent être considérés également comme un support social (Bouchard et Tremblay, 1985).

On note des différences entre les garçons et les filles. Ces dernières sont plus préoccupées par leurs amitiés que les garçons. Pour elles, les amitiés féminines sont une plus grande préoccupation que les relations avec le sexe opposé (Holmes et Silverman,1992). De plus, les

filles se fient plus sur leurs amies que ne le font les garçons (King, 1986). Pour les garçons la popularité dépend de leurs habiletés physiques (Holmes et Silverman,1992).

Les questions que se posent les garçons (opinions qu'ils demandent aux autres) entre eux portent sur la drogue, l'école, le sexe et les relations avec les autres. Pour les filles, les relations avec les autres prédominent largement. L'école et le sexe sont respectivement aux 7e et 9e rang (Holmes et Silverman, 1992).

Les filles et les garçons se disent satisfaits de leurs relations avec les autres mais ils trouvent parfois difficile de contrôler la pression des pairs (Holmes et Silverman,1992). Souvent cette pression est perçue comme mauvaise par les parents et par les enseignants. Ils pensent qu'elle est responsable des comportements inadéquats des jeunes (Alberta Education, 1991).

Il est opportun de s'intéresser à la langue utilisée par les jeunes dans leurs relations avec les amis et les pairs. Il semble qu'en milieu francophone minoritaire, la communication avec les amis et dans les loisirs, deux éléments qui exercent une grande influence sur la vie de l'adolescent, sont généralement de langue anglaise (Alberta Education, 1990).

Le meilleur ami ou la meilleure amie de plus de la moitié des jeunes francophones canadiens est francophone : 60 pour 100 des jeunes en milieu minoritaire et 90 pour 100 en milieu majoritaire (Bernard, 1990). En milieu minoritaire, les jeunes ont un comportement bilingue avec l'ami ou l'amie francophone. Toutefois, les jeunes parlent généralement anglais avec la 'blonde' ou le 'chum'. Ce phénomène est influencé par l'exogamie des familles : les jeunes des familles endogames échangent généralement en français alors que ceux des familles exogames le font généralement en anglais.

Les enseignantes et les enseignants

Les enseignantes et les enseignants peuvent avoir une grande influence sur les jeunes. Nous rappelons l'extrait de Legault et Stern (1990) présenté dans le chapitre précédent. Les jeunes ont la conviction que de bonnes études sont l'une des nécessités de l'existence. Cependant, les attitudes des élèves à l'égard de l'expérience scolaire sont loin d'être enthousiastes. Les jeunes ontariens veulent avoir une relation plus amicale et plus ouverte avec leurs enseignantes et leurs enseignants. En général, les membres du personnel enseignant qui participent à plusieurs activités extra-scolaires avec les jeunes sont très bien vus. Les jeunes laissent entendre que le personnel enseignant est peu sensibilisé aux problèmes et réalités de la jeunesse contemporaine et que ses membres ne réussissent pas toujours à se ressourcer. Ceci aurait pour effet que les cours qu'ils offrent intéressent peu les jeunes (Legault et Stern, 1990). De plus, les regroupements de jeunes structurés et animés par des adultes exercent une attraction négligeable.

Selon Sarda (sans date) plusieurs jeunes réagissent mal dans leurs rapports avec les représentants de l'autorité que sont les enseignants. Ils deviennent soupçonneux ou ils les affrontent et les défient ouvertement.

Les préoccupations sociales et les attitudes des adolescentes et des adolescents

Plusieurs études démontrent la tendance des jeunes à se préoccuper uniquement de leur vécu immédiat, de leur sécurité matérielle et à se retirer de la société. Il y a un désengagement social chez les jeunes d'aujourd'hui. Ils se limitent à des projets très individualistes (Sarda, sans date). Ils sont centrés sur leur personne et visent la recherche du bien-être personnel (Caron-Bouchard, 1992). Ils se préoccupent davantage de leurs idéaux, valeurs et plans de vie

(Alberta Education, 1991). La jeunesse francophone de l'Ontario ne diffère pas vraiment de la jeunesse canadienne (Legault et Stern, 1990).

Selon Leblanc (1991), la jeunesse franco-ontarienne a les deux pieds sur terre. Elle est plus conservatrice et traditionnelle que la génération de jeunes qui la précédait. Leur famille est très importante et leur plus grand espoir de même que leur priorité est d'obtenir un emploi. Pour ce faire, les études et un diplôme sont importants.

Cette étude (Leblanc, 1991) note également des différences marquées entre les filles et les garçons. La jeune Franco-Ontarienne serait plus tolérante, moins raciste, plus optimiste et plus altruiste que l'adolescent franco-ontarien. Ces différences sont surtout marquées au secondaire. Par exemple, les garçons accordent une plus grande importance à leur avenir personnel qu'à la paix dans le monde alors que les filles leur accordent à peu près la même importance.

Rappelons également qu'une étude de Lewko, Hein, Tesson, Porter et Whissell (sans date) indique également que les jeunes francophones du nord de l'Ontario sont plus fatalistes que les jeunes anglophones de cette région. Ils ont plus tendance à penser que leur avenir est déterminé par le destin alors que les anglophones croient plus aux effets d'un dur labeur. De plus, leur avenir dépendrait plus d'un emploi bien rémunéré que d'un emploi intéressant.

Bien qu'ils aient tendance à être égocentriques, les jeunes ont quand même une ouverture sur le monde et on peut noter un certain nombre de préoccupations sociales. Parmi les principales, se trouvent l'avenir du monde, la guerre, la drogue et l'école. Pour les filles, il faut ajouter à ces préoccupations les relations avec les autres et, pour les garçons, l'alcool (Leblanc, 1991).

La majorité d'entre eux sont cependant pessimistes quand à l'avenir du monde. Ce pessimisme pourrait être lié à leur égocentrisme. Pourquoi s'occuper de l'humanité quand tout va mal? Se pourrait-il que les jeunes n'essaient pas d'améliorer leur sort puisqu'ils pensent que celui de l'humanité est une cause perdue? Par exemple, les jeunes sont très sceptiques face à la politique. Cette tendance est observée tant chez les jeunes francophones de l'Ontario, que chez les Canadiens anglais (Legault et Stern, 1990) et les Québécois (Bouchard et Tremblay, 1985). Les jeunes s'orientent plus vers leurs buts personnels que vers les préoccupations collectives (Legault et Stern, 1990). De manière générale, la politique suscite un désintéressement de la part des jeunes. Ceci va parfois jusqu'au rejet pur et simple (Bouchard et Tremblay, 1985).

En ce qui a trait à leurs caractéristiques personnelles, les jeunes Canadiens ont en général une bonne opinion d'eux-mêmes (Holmes et Silverman,1992). Cependant les chercheurs notent des différences importantes entre les garçons et les filles. Ces différences augmentent au fur et à mesure que les jeunes vieillissent. Les filles ont une estime de soi et une confiance en soi plus faibles que les garçons. Les garçons sont aussi généralement plus satisfaits de leur apparence physique que les filles (Holmes et Silverman,1992; King, 1986).

Les jeunes de 10 à 24 ans ont une santé émotive plus faible que leurs aînés. Ceci serait particulièrement vrai pour les filles qui ont tendance à avoir plus de problèmes de santé mentale que les garçons (Stephens and Craig, 1990; King, 1986). Les principales difficultés éprouvées par les filles sont le stress, le sentiment de solitude et la dépression. Par exemple, à 16 ans, 61 pour 100 des filles se sentent très stressées (Holmes et Silverman,1992; King, 1986) et 28 pour 100 des filles démontreraient les symptômes de dépressions contre 22 pour 100 des garçons (Stephens and Craig, 1990). La réaction des filles au stress est différente de celle des garçons : les filles ont tendance à chercher l'appui des autres alors que les garçons se tournent vers l'activité physique (Holmes et Silverman,1992).

Les causes de ce stress et de ce sentiment de solitude semblent mal connues. Toutefois les chercheurs mentionnent les très grandes attentes des parents, la pression des pairs et l'incertitude économique et politique. Les chercheurs pensent également qu'en l'absence de conseil, la tension et la pression augmentent chez certains adolescents (Alberta Education, 1991).

Legault et Stern (1990) mettent en évidence une situation particulière aux francophones minoritaires. Selon eux, les jeunes seront vraiment plus anxieux s'ils se sentent incapables de répondre aux attentes de leur milieu culturel. La situation des adolescentes et des adolescents franco-ontariens leur serait très spécifique : la situation de minorité qu'ils connaissent compliquerait la relation entre le moi réel et le moi idéal parce qu'une partie importante des jeunes francophones se sentent inférieurs aux anglophones.

Outre une santé mentale fragile, les adolescents et les adolescentes maîtrisent mal leurs émotions. Leurs réactions affectives peuvent alors surprendre par leur incohérence.

Legault et Stern (1990) conclut toutefois que chez la plupart des adolescentes et des adolescents, les moments de bonheur l'emportent sur les moments de tristesse, mais que la montée des pressions et l'anxiété caractérisent également la période de l'adolescence.

Le développement de l'identité chez les jeunes francophones en milieu minoritaire

L'identité en milieu minoritaire

L'adolescence est une période active pour l'élaboration de l'identité. Toutefois, le statut linguistique des jeunes francophones en milieu minoritaire rend plus complexe son élaboration. Quelques auteurs se sont intéressés à l'identité des jeunes vivant soit en milieu majoritaire soit en milieu minoritaire. La plupart de ces études utilisent pour fin de classification les quatre états d'identité présentés par Marcia : la diffusion, la forclusion, le moratoire et l'identité réalisée (voir chapitre 2 pour plus de détails).

L'étude Frégeau et Barker (1986), menée auprès de jeunes Québécois âgés de 12 à 18 ans indique que les distributions au sein des états d'identité correspondent aux résultats des recherches auprès d'anglophones (américains) : 61,1 pour 100 des adolescents vivent le moratoire tandis que 14,4 pour 100 d'entre eux se trouvent en transition entre deux états identitaires. Les adolescents les plus jeunes se trouvent en majorité dans les états de la diffusion, de la forclusion et du moratoire tandis que les adolescents les plus âgés se trouvent dans l'état de l'identité réalisée.

Boyer (1992) a mené une étude auprès d'adolescents francophones de l'Ontario âgés entre 15 et 19 ans. Les résultats indiquent que près de 70 pour 100 des adolescents se situent au niveau du moratoire : ils vivent une remise en question de leurs représentations enfantines et n'ont pas encore encore arrêté leurs choix idéologiques et personnels de même que leur choix de carrière. Ce pourcentage est près de 10 pour 100 supérieur aux données relevées généralement dans la documentation américaine. L'âge moyen légèrement plus élevé de l'échantillon franco-ontarien peut expliquer en partie cet écart; les attentes théoriques

soulevées dans les études de Waterman et Archer (1984) et de Waterman (1985) indiquent que les adolescents de 17 ans se trouvent en moratoire psycho-social et tendent vers une identité réalisée. Toutefois, certains émettent l'hypothèse que cet écart pourrait également s'expliquer par le fait que le statut minoritaire du Franco-Ontarien suscite une réflexion ou une crise d'identité plus forte ou plus longue que chez les jeunes vivant en milieu majoritaire.

Ces données indiquent qu'environ 75 pour 100 des élèves franco-ontariens interrogés vivent une résolution positive du stade d'identité alors que 25 pour 100 d'entre eux évoluent dans une zone négative de résolution du stade.

La majorité des élèves vivent une remise en question des valeurs tant idéologiques qu'interpersonnelles. Ils explorent activement les possibilités professionnelles, les aspects de la vie religieuse, les choix politiques et les styles de vie tout en scrutant les aspects multiples de l'amitié, des fréquentations amoureuses et des rôles sexuels. À peine 8 pour 100 des jeunes ont précisé et choisi les éléments d'une identité réalisée suite à une exploration des possibiltés offertes par l'environnement social.

Il serait important sur le plan pédagogique de s'intéresser aux élèves qui vivent dans un état de diffusion ou de forclusion de l'identité et de préciser comment le milieu scolaire peut favoriser l'émergence du moratoire et de l'identité réalisée.

L'identité culturelle en milieu minoritaire

Les jeunes francophones en milieu minoritaire se déclarent en conflit avec la culture française. Leur attachement au bilinguisme semble beaucoup plus fort qu'à la culture française. D'ailleurs, l'aspect franco-ontarien vient au second plan des motivations des jeunes quant à leur implication sociale et communautaire (Legault et Stern, 1990).

Un élément important que mettent en évidence les écrits sur le sujet veut que les jeunes francophones en milieu minoritaire déclarent se sentir inférieurs aux anglophones (Legault et Stern, 1990).

À la lumière du chapitre sur les activités culturelles et sociales, il est inquiétant de voir à quel point l'anglais est prédominant. Certains auteurs (Cardinal, Lapointe et Theriault, 1989) s'inquiètent des effets de la pauvreté culturelle sur la conscience ethnique des jeunes francophones de l'Ontario. Cette préoccupation semble partagée par les chercheurs francophones des autres provinces canadiennes. Par exemple, les documents du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan insistent sur l'importance d'éveiller et de fortifier un sentiment de fierté chez l'élève; de promouvoir le sens d'identité et d'appartenance au peuple canadien-français et de soutenir le processus de la formation de l'identité Fransaskoise (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1987). Le document précise que pour ce faire, l'élève doit se sentir participant et non pas spectateur. Il doit connaître l'histoire du peuple canadien-français, surtout l'histoire fransaskoise, et cette dernière doit être reliée au vécu de chaque élève. La culture doit être une composante intégrale du curriculum. Des objectifs, des activités, du matériel doivent être conceptualisés et une véritable vie culturelle doit être planifiée.

Les documents de l'Alberta abondent dans le même sens : «C'est en acquérant la langue de sa communauté que le jeune se bâtira une identité francophone, qu'il accédera à la richesse du patrimoine culturel français (Alberta Education, 1989c)». Il devra découvrir les valeurs socio-culturelles de sa communauté d'appartenance (Alberta Education, 1989c).

La vie de couple et la sexualité

Les attitudes

91 pour 100 des adolescentes et des adolescents francophones de l'Ontario veulent se marier et le mariage est pour la vie (94 %). À peu près tous (91 %) veulent des enfants . Pour une majorité d'entre eux (74 %), il faut s'aimer pour avoir des relations sexuelles. Cependant, 37 % des garçons du secondaire et 21 % des filles se disent en désaccord avec cette affirmation. Dans un couple, l'amour et la communication sont ce qu'il y a de plus important (65 %). Le sexe n'est choisi que par 6 pour 100 d'entre eux (Leblanc,1991).

Les jeunes francophones de l'Ontario trouvent que la sexualité est une chose normale (90 %) mais peu d'entre eux la définissent comme une bonne chose (8 %) (Robichaud, 1989).

Santé et Bien-être social Canada (1990) indique que 75 pour 100 des jeunes Canadiens sont en faveur d'une vie sexuelle active avant le mariage, surtout si les deux personnes en cause s'aiment. La moitié des garçons et plus du tiers des filles pensent que des rapports sexuels sans sentiment d'amour sont satisfaisants. Ces résultats sont un peu plus élevés que ceux obtenus auprès de la population adolescente franco-ontarienne.

Une étude effectuée par Holmes et Silverman (1992) auprès de jeunes filles âgés de 12 à 16 ans indique que le sexe n'est pas une priorité pour elles. Parmi leurs préoccupations on compte plutôt le désir de faire partie d'un groupe et la performance académique. Elles mentionnent plus souvent comme sujet de préoccupation la famille et les amies que les relations avec le sexe opposé. Il semble que les médias exagèrent l'importance accordée par les filles aux amis de cœur. Toutefois, pour les adolescentes et les adolescents plus âgés les

relations interpersonnelles 'blonde'-'chum' seraient très importantes. Elles leur fournissent un sentiment d'appartenance et de valorisation (Robichaud, 1989).

En matière de contraception, les jeunes sexuellement actifs ont généralement une attitude négative à l'égard du condom.

Robichaud (1989) souligne des lacunes surtout au niveau des attitudes des jeunes face à la sexualité car il indique que les jeunes sont relativement bien informés en ce qui a trait à la sexualité et en particulier sur les aspects physiologiques.

Les comportements

En 9e année, 31 pour 100 des garçons et 21 pour 100 des filles du Canada indiquent avoir eu des rapports sexuels au moins une fois. En 11e année, ce nombre augmente à 50 pour 100 et en première année du collégial ou de l'université il se situe à 75 pour 100 (Santé et Bien-être social Canada,1990).

Une fille sur quinze devient enceinte avant l'âge de 20 ans. Selon Holmes et Silverman (1992), plus les femmes sont jeunes, plus elles sont susceptibles d'être associées à des comportements sexuels à risque élevé. De plus, les jeunes adolescentes et adolescents ont un certain sens d'invulnérabilité qui nuit à la prévention des grossesses et des maladies transmises sexuellement.

Un sondage auprès de jeunes femmes de niveau universitaire de 19 ans indique que 70 pour 100 d'entre elles avaient eu des contacts sexuels avec pénétration, 19 pour 100 avaient pratiqué la pénétration anale, 6 pour 100 avaient contracté une maladie transmise sexuellement et seulement 16 pour 100 utilisaient toujours un condom durant les rapports sexuels.

Santé et Bien-être social Canada (1990) indique que la consommation d'alcool et de drogues sont des facteurs qui peuvent contribuer au risque de transmission des maladies transmises sexuellement (incluant le VIH) parce que l'effet de ces substances est de miner le discernement qu'il faut pour prendre des précautions et adopter des pratiques sexuelles moins dangereuses, ou pour refuser les rapports sexuels.

Les maladies transmises sexuellement

Parmi les jeunes de 15 à 19 ans, Santé et Bien-être social Canada (1992) rapporte 22 cas correspondant aux critères de la définition de cas de sida aux fins de la surveillance. On compte 18 adolescents et 4 adolescentes. Chez les hommes, les activités homosexuelles ou bisexuelles constituent le principal facteur de risque (82 % des cas) alors que chez les femmes ce sont les activités hétérosexuelles (58 % des cas). Le nombre des cas peut paraître faible et on pourrait penser que le sida ne devrait pas être une préoccupation des éducateurs œuvrant auprès des jeunes de 15 à 18 ans . Toutefois, on retrouve 65 pour 100 des cas de sida entre les âges de 20 et 40 ans et Santé et bien-être Canada précise qu'une personne infectée par le virus peut ne pas développer le sida pendant 10 ans ou plus. Par conséquent, il pense que plusieurs des 20 à 30 ans qui ont le sida l'auraient contracté pendant leur adolescence. De plus, les adolescents courent un risque plus élevé parce qu'ils font l'expérience des relations sexuelles, de l'alcool et des drogues. Il est donc important de bien informer et de former les jeunes de 15 à 18 ans à une bonne hygiène et à une vie sexuelle saine.

Les autres maladies transmises sexuellement affectent particulièrement les jeunes de 15 à 24 ans. Chez les femmes 70 pour 100 des cas de gonorrhée sont observés chez les jeunes de 15 à 24 ans. Le nombre de cas de syphilis latente et d'autres formes de la maladie a augmenté de 23 pour 100 chez les femmes; il a plus que doublé entre 1986 et 1987. Les femmes de 15 à 24

ans enregistrent la plus grande proportion de chlamydia (56 %) (Santé et Bien-être social Canada, 1990). Il faut noter que bien que certaines de ces maladies soient plus associées aux femmes, les hommes contribuent grandement à leur propagation.

La formation, l'information et la prévention

Pour les jeunes francophones de l'Ontario, les amis constituent la principale source d'information reliée aux connaissances sur la sexualité. La mère est également une source d'information et ce plus particulièrement pour les filles. Le père est généralement absent de ce champ de développement (Robichaud, 1989; Legault et Stern, 1990). Selon Santé et Bien-être social Canada (1992), les jeunes obtiennent également de l'information à l'école pour les maladies transmises sexuellement, à la télévision pour le sida et auprès d'un membre de leur famille pour le sexe et la contraception.

Santé et Bien-être social Canada (1992) mentionne également que :

> «selon des études récentes, les parents jouent un grand rôle dans les décisions importantes que prennent les adolescents. Plus précisément, les adolescents qui parlent ouvertement de sexualité avec leurs parents tendent à repousser leur première expérience sexuelle, et à appliquer plus efficacement les méthodes de contraception lorsqu'ils se décident à devenir sexuellement actifs.»
> (Service d'information et d'éducation sur le sida. p.2)

Plusieurs auteurs (Robichaud, 1989; Legault et Stern, 1990) soulignent que l'éducation sexuelle enseigne aux jeunes les dangers qu'entraîne une vie sexuelle active et non pas la beauté qui naît d'une relation intime. Ils expliquent que le plus souvent les programmes scolaires reposent surtout sur les phénomènes physiologiques couverts pendant les cours d'éducation physique et d'hygiène. Cependant, avec la redéfinition des rôles sexuels au sein du couple, les jeunes doivent également apprendre à reconnaître et à développer les éléments d'une relation stable et enrichissante dans le nouveau contexte social qui les attend. Les jeunes

doivent également apprendre à distinguer une relation superficielle d'une relation profonde et engagée, que ce soit au niveau du couple ou d'une relation d'amitié (Legault et Stern, 1990).

Les pratiques sexuelles étant liées à la personnalité des individus, il ne faut pas s'intéresser qu'aux pratiques sexuelles mais à l'ensemble de la personne : le concept de soi, les valeurs des jeunes, les habiletés sociales, les relations interpersonnelles, les habiletés de résolution de problèmes sociaux, la vie familiale, les relations avec les amis, l'affirmation de soi (Association canadienne des directeurs d'école, sans date).

Selon une étude menée par l'Association canadienne des directeurs d'école (sans date), les programmes généraux d'hygiène scolaire sont efficaces. Des recherches indiquent qu'ils permettent une modification des comportements et des attitudes des jeunes face à leur santé. Le cours doit cependant s'échelonner sur plusieurs années pour être efficace. Les programmes doivent faire appel à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage variées qui ne visent pas seulement l'acquisition de connaissances mais également de comportements et d'attitudes. Il faut tenir compte des intérêts socioculturels des jeunes.

En ce qui a trait aux comportements sexuels responsables, le document propose de mettre l'accent sur la prévention et la promotion. La prévention veut protéger autant de monde que possible d'une menace pour la santé alors que la promotion veut présenter à des gens qui sont essentiellement en bonne santé des mesures collectives et individuelles susceptibles de les aider à adopter un style de vie propre à maintenir ou à améliorer leur forme. Les programmes d'éducation incluent des suggestions susceptibles d'aider les jeunes à adopter des comportements leur permettant d'éviter les risques d'infection en assumant la responsabilité de leur propre santé et de celle de leurs partenaires sexuels; à reconnaître le fait que l'activité sexuelle chez les jeunes est très grande et qu'il faut leur apprendre que certains

comportements sont plus irresponsables que d'autres; à initier les jeunes à la prise de décisions importantes et à la communication interpersonnelle.

En ce qui concerne le sida, il semble que le tiers des parents n'en savent pas assez sur cette maladie et sa prévention pour renseigner efficacement les jeunes (Santé et Bien-être social Canada, 1991a). 82 pour 100 des Canadiens indiquent que l'éducation sur le sida devrait être la responsabilité des parents. Cependant, 97 pour 100 des adultes canadiens se disent en faveur d'une éducation sur le sida à l'école et 74 pour 100 indiquent que les programmes devraient commencer dès l'âge de douze ans ou moins et 4 pour 100 lorsque les enfants ont plus de 14 ans. Les parents ont des taux semblables d'approbation. Toutefois, en réponse à une question ouverte, la responsabilité de l'éducation au sida revient aux parents et aux médecins. L'école ne figure pas dans la liste des huit premiers choix.

Les abus sexuels

Selon l'étude de Holmes et Silverman (1992), chez les jeunes Canadiens de 13 à 16 ans, une fille sur cinq et un garçon sur dix disent avoir été victimes d'abus sexuel. Ces chiffres sont élevés et il ne faut pas oublier que ces abus ont des répercussions sur la santé mentale et physique des enfants.

Les jeunes sont également très conscientisés au niveau de l'abus sexuel. Il faudrait toutefois continuer la promotion de programmes qui enseignent aux enfants le droit à leur corps, de même que continuer d'appuyer la création de maisons pour les adolescentes et les adolescents victimes d'abus.

Finalement, il existe une forme d'abus sexuel particulière appelée *date rape*. Ce sont des viols qui se produisent au cours ou à la suite d'une sortie. Au début, ces sorties se déroulent bien et

les comportements sociaux semblent adéquats. Cependant, à un certain moment, elles tournent mal et se terminent par un viol. Ce phénomène est assez inquiétant pour que le gouvernement mette sur pied une campagne publicitaire sur le sujet. Nous n'avons toutefois pas de données pour les 15 à 18 ans.

Les phénomènes sociaux affectant les jeunes de 15 à 18 ans

La consommation de drogue et d'alcool

La consommation d'alcool et de drogue peut avoir un impact important sur le développement physique et intellectuel des adolescents. Elle peut également affecter leur comportement et leur santé mentale. De plus, la consommation d'alcool et de drogue a un impact social important. Mais où se situe cette consommation chez les jeunes?

Santé et Bien-être social Canada (1990) indique que 82 pour 100 des jeunes de 15 à17 ans ont consommé de l'alcool au cours de l'année précédente. Toutefois, il faut noter que 19 pour 100 des adolescentes et des adolescents se disent non-buveurs (Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992). Santé et Bien-être social Canada (1990) note que 17 pour 100 des filles et 29 pour 100 des garçons de 11^{e} année consomment de l'alcool toutes les semaines. Parmi ce pourcentage de garçons, 41 pour 100 d'entre eux consommeraient au moins cinq verres d'alcool chaque fois.

La consommation de drogue est moins fréquente que la consommation d'alcool : 14 pour 100 des jeunes Canadiens de moins de 18 ans indiquent consommer de la drogue comme la marijuana, le haschisch, des stimulants ou des calmants. Santé et Bien-être social Canada (1990) indique que 25 pour 100 des jeunes de 18 et 19 ans font une consommation répétée de

produits de cannabis. Il semble que les drogues dures comme l'héroine, le crac soient moins répandues que les drogues mentionnées précédemment.

Finalement, Bouchard et Tremblay (1985) ont étudié les attitudes de jeunes Québécois de 15 et 16 ans face à la drogue. Ils concluent que si la drogue a pu exercer un attrait puissant dans un passé récent, on ne peut pas dire qu'il en est encore de même aujourd'hui.

Les problèmes de comportement

Les attitudes des jeunes et leur façon de gérer le stress et les conflits peuvent entraîner des difficultés d'adaptation qui se manifestent par des problèmes de comportement. Dans l'ensemble, on peut dire que les filles éprouvent plus de problèmes de comportement de type introverti (anxiété, retrait, dépression, etc.) alors que les garçons éprouvent plus de problèmes de comportement de type extraverti (hyperactivité, problème de conduite, délinquance, etc).

Parmi les problèmes sévères on retrouve les comportements liés à la délinquance. Les jeunes adolescents qui commettent des infractions sont pris en charge soit par le ministère des Affaires Sociales et Communautaires de l'Ontario soit par celui des services correctionnels de l'Ontario. Ce dernier ministère s'occupe de jeunes dont l'âge varie entre 16 et 18 ans. Selon les statistiques de ce ministère, en 1990 on compte 1 476 jeunes contrevenants et 98 jeunes contrevenantes. Il y a 475 (33 %) garçons âgés de 16 ans, 706 (49 %) de 17 ans et 228 (18 %) de 18 ans. Parmi les 98 filles, 32 pour 100 sont âgées de 16 ans, 48 pour 100 de 17 ans et 22 pour 100 de 18 ans. Chez les garçons, les principaux crimes commis sont les vols (53 %), les crimes avec violence (19 %) et les violations des ordonnances de la cour (13 %). Le traffic et la consommation de drogue représentent respectivement 2 pour 100 et 1.2 pour 100 des

infractions. Les crimes non violents reliés au sexe sont au nombre de 3 sur 1476. Les contrevenants aux règlements sur la consommation d'alcool sont au nombre de 4 sur 1476.

Chez les filles, les principaux crimes commis sont les vols (26 %), les crimes avec violence (22 %) et les violations des ordonnances de la cour (30 %). Le traffic et la consommation de drogue représentent respectivement 4 pour 100 et 2 pour 100 des infractions. Les crimes non violents reliés au sexe sont au nombre de 3 sur 1476. Les contrevenantes aux réglements sur la consommation d'alcool sont au nombre de 2 sur 98.

Les statistiques du ministère ne permettent pas de différencier les francophones et les anglophones. En ce qui concerne les jeunes de 15 et 16 ans, il est tout aussi difficile de trouver des statistiques pour les francophones. Toutefois, une étude de Laplante, Parent et Paradis (1983) s'est intéressée aux services offerts aux jeunes francophones en matière de justice pénale dans la région du sud-est de l'Ontario. Ce document présente, entre autres, le nombre de jeunes francophones de 12 à 15 ans à risque. Il divise l'est de la province en trois grandes régions : celle d'Ottawa (Stormont, Dundas, Glengarry; Prescott et Russell; Ottawa-Carleton et Renfrew), celle de Kingston (Lanark, Leeds, Grenville, Frontenac, Lennox & Addington, Hastings, Prince Edward) et celle de Peterborough (Peterborough, Victoria, Durham, Northumberland, Haliburton). La région d'Ottawa compte 10 355 jeunes francophones à risque, celle de Kingston et celle Peterborough respectivement 225 et 290 jeunes francophones à risque. Le rapport ne précise pas quel pourcentage de la population des jeunes âgés de 12 à 15 ans représente ces nombres. Toutefois, ces nombres nous semblent assez élevés pour s'en préoccuper. De plus, un bon nombre de ces jeunes fréquentent encore l'école qui doit assurer la présence de structures et de services particuliers pour eux.

En ce qui concerne la prostitution, Russel, Hyndford et Beaulieu (1992) rapportent qu'en 1986 au Canada, 58 garçons et 426 filles ont été inculpés de prostitution à titre de jeunes

contrevenants. En 87, ces nombres étaient plus élevés : 65 garçons et 447 filles. Ces nombres ne représentent que le nombre d'inculpations, on peut donc s'attendre à ce que le nombre de jeunes qui se prostituent soit plus élevé.

Nous nous sommes également intéressés à deux phénomènes sociaux relativement récents : le phénomène des gangs et la violence dans les écoles.

Depuis quelques années, on parle de plus en plus du phénomène des gangs. Ils sont constitués de jeunes qui se regroupent selon l'origine ethnique ou une philosophie particulière. Nous n'avons toutefois pas de données sur l'ampleur de ce phénomène chez les jeunes francophones minoritaires de l'Ontario.

Quant à la violence dans les écoles, les fédérations d'enseignants en rapportent de plus en plus et il semble qu'elle touche non seulement l'école secondaire mais également l'école élémentaire. Nos contacts avec les enseignants et les parents nous confirment qu'il s'agit là d'une préoccupation grandissante. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'étude sur ce phénomène dans les écoles françaises de l'Ontario.

Le suicide

Le suicide est un phénomène social qui a de quoi inquiéter. Legault et Stern (1990) indiquent que le taux de suicide des jeunes de 15 à 24 ans est en hausse de plus de 300 pour 100 au Canada depuis 1986. Il y a environ sept fois plus de garçons que de filles de 15 à 19 ans qui se suicident. Il est intéressant de noter que malgré le fait que les filles aient une santé mentale plus faible que les garçons, elles ont moins recours au suicide. Les causes du suicide sont mal connues mais les chercheurs soulignent l'anxiété, les problèmes familiaux, la dépression et la perte d'un être cher ou d'un bien. De plus, Legault et Stern (1990) indiquent que 85 pour 100

de ceux qui mènent à terme un projet de suicide utilisent la drogue ou l'alcool conjointement avec la méthode principale de suicide.

Les recommandations du rapport sur le suicide au Canada place en tête de liste le besoin d'une vaste campagne d'éducation au sujet du suicide.

Le suicide n'est toutefois pas la première cause de mortalité des jeunes de 15 à 19 ans. Les accidents sont responsables de 58 pour 100 des cas de décès dont plus de la moitié sont occasionnés par les accidents de la route. Le suicide est responsable de 15 pour 100 des décès et entre 1970 et 1985 le nombre de suicide a augmenté de 60 pour 100 (Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992).

Chapitre 8

Le développement physique, la santé et l'activité physique

L'adolescence est une période de transformation physique importante. De plus, comme le précisait le chapitre 2 de ce rapport, ces changements ont des effets sur l'identité, le concept de soi et le comportement sexuel de l'adolescent. Les chapitres précédents ont traité de ces effets. Par conséquent, cette section s'intéresse plus particulièrement au développement physique et aux facteurs qui y sont liés. Parmi ceux-ci, on note l'activité physique, la santé et la condition physique.

Les recherches effectuées dans ce domaine dénotent certaines caractéristiques propres aux apprenantes et aux apprenants âgés entre 15 et 18 ans. Il est difficile de trouver des études comparant les francophones aux anglophones et plusieurs des caractéristiques reconnues semblent universelles. Dans le domaine du développement physique et de l'activité physique, on note plutôt des différences entre les garçons et les filles.

Le développement physique

Les caractéristiques du développement physique à l'adolescence sont bien connues : croissance physique rapide, transformations sexuelles, etc. L'adolescence est également une période de performance où s'acquièrent et se raffinent grand nombre d'habiletés motrices (Alberta Education, 1991b). À cet âge, les jeunes atteignent des niveaux d'habileté et de

condition physique souvent inégalables durant leur vie et ils peuvent accomplir des exploits de haut calibre.

Toutefois, les résultats de recherches récentes démontrent que certaines habiletés perceptuelles atteignent leur plus haut degré d'affinement à la fin de l'adolescence; par exemple, l'habileté à entendre des sons à haute fréquence, l'habileté à distinguer les figures de leur fond, ainsi que le capacité de distinguer les détails pertinents de divers stimuli semblent se développer jusqu'à l'âge de 18 ans (Alberta Education, 1991).

Le développement physique observé à l'adolescence inclut des transformations d'ordre sexuel. Ces dernières, s'échelonnent sur plusieurs années et peuvent commencer dès l'âge de 9 ans et se poursuivre à l'âge adulte. Pour les filles, on a tendance à croire que les premières menstruations surviennent à un âge plus précoce de nos jours. Mais, l'âge normal varie toujours entre 9 ans et demie et 16 ans. Toutefois, une certaine amélioration de l'alimentation et des services de santé favoriserait la précocité dans un plus grand nombre de cas.

Le sport et l'activité physique

L'importance de se tenir en forme semble faire partie de la conception de la vie des jeunes. Ils associent santé physique à santé mentale. Outre le fait d'assurer la santé physique, le sport a une fonction sociale : il permet de raffermir, de créer ou de maintenir des liens sociaux tout en permettant l'affirmation de soi. Le sport est également une source d'émotions : plaisir liés au fait d'être avec des amis, déception devant la défaite, satisfaction de s'affirmer (Bouchard et Tremblay, 1985).

Un document produit par le gouvernement du Nouveau-Brunswick (Department of Education of Nova Scotia, 1991) stipule que la forme physique et la participation à des activités

sportives sont des facteurs importants pour l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes à cet âge. Il poursuit en affirmant que l'éducation physique, le conditionnement physique, les habiletés de loisir et la nécessité d'apporter des changements à une vie sédentaire sont des éléments fondamentaux des programmes d'études à l'école secondaire.

La fréquence des activités physiques

La majorité des jeunes font du sport d'une façon régulière. Selon l'étude de Stephens et Craig (1990) sur la condition physique, les Canadiens âgés de 15 à 19 ans représentent une des tranches d'âge les plus physiquement actives. En effet, 69 pour 100 des garçons et 39 pour 100 des filles sont considérés comme actifs. Les garçons font plus souvent et plus longtemps du sport ou de l'activité physique que les filles : 60 pour 100 des filles et 80 pour 100 des garçons font une heure ou plus par jour de sport ou d'activité physique. Les garçons se tournent également plus vers les sports d'équipe (Bouchard et Tremblay, 1985b) et ils sont plus enclins à participer à des activités à caractère compétitif (Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992). De plus, ils ont plus tendance que les filles à prendre part à des activités qui exigent d'eux une grande dépense énergétique (Stephens and Craig, 1990).

Les types d'activités physiques

Trois études dressent une liste des activités préférées des jeunes âgés de 15 à 19 ans. Ce sont l'étude de Russel, Hyndford et Beaulieu (1992) réalisée auprès d'un échantillon de la population canadienne, celle de Tourec (1991) menée auprès d'un échantillon de la population du Nouveau-Brunswick et celle de Tremblay et Bouchard (1985) menée auprès d'un échantillon de la population québécoise francophone.

Les résultats de l'étude de Russel, Hyndford et Beaulieu (1992) font ressortir les quatre activités préférées des jeunes Canadiens. Ce sont le cyclisme, la marche, la natation et la danse. L'ordre de préférence n'est pas le même pour les garçons (le cyclisme, la natation, la marche et la danse) que pour les filles (la marche, la natation, le cyclisme et la danse).

Les résultats de l'étude de Tourec indiquent que le cyclisme (63 %), le tennis (53 %) , le ski de randonnée (51 %), le ski alpin (48 %), le badminton (46 %) , le patinage (42 %), le jogging (41 %) et les quilles (38 %) sont les activités individuelles préférées des étudiants interrogés. Pour les sports d'équipe, ce sont le volleyball (43 %) la balle-molle (30 %) et le basketball (28 %) (Tourec, 1991).

Le regroupement des activités varie d'une recherche à l'autre. Bouchard et Tremblay (1985) incluent une autre catégorie d'activités physiques qu'ils appellent 'plein air'. Selon cette étude, Les activités de plein air les plus populaires sont le camping (53 %), le ski de randonnée (51 %), la pêche (48 %), le ski alpin (48 %) et le patinage (42 %).

Selon Tourec (1991), les installations sportives les plus utilisées tant par les francophones que par les anglophones sont l'aréna, le terrain de tennis, le centre aquatique, le terrain de balle-molle ou de baseball et le gymnase. Les auteurs notent des différences entre les francophones et les anglophones. Les francophones utilisent beaucoup le terrain de baseball alors que les anglophones utilisent plus le terrain de balle-molle. De plus, les francophones utilisent plus que les anglophones le terrain de soccer (31 pour 100 contre 20 %) et le terrain d'athlétisme (24 pour 100 contre 4 %). Cependant les anglophones utilisent plus le terrain de golf (20 pour 100 contre 9 %). De plus, les filles utilisent moins les terrains de baseball, de balle-molle, de soccer et d'athlétisme ainsi que les gymnases et le club de golf que les garçons.

L'étude de Tourec (1991) indique que les sports d'équipe sont souvent organisés par l'école alors que les activités individuelles sont organisées par les étudiants eux-mêmes. De plus, des études (Tourec, 1991; Green, 1990; Russel, Hyndford et Beaulieu, 1992) semblent indiquer qu'il y a un accroissement de la demande pour des activités de loisirs plus individuelles et moins structurées : les gens veulent également prendre en main la planification et l'organisation de leurs activités de loisirs. Pour les jeunes âgés de 15 à 18 ans, l'école est l'endroit privilégié pour faire de l'activité physique et la plupart d'entre eux préfèrent ne pas pratiquer leur sport les soirs de semaine (Bouchard et Tremblay, 1985). Les programmes scolaires devraient tenir compte de ces tendances. Il faudrait amener les jeunes à planifier et à organiser eux-mêmes les activités qui les intéressent. L'enseignant jouera alors un rôle de guide et de facilitateur (Tourec, 1991).

Les facteurs qui influencent l'activité physique

Plusieurs facteurs peuvent influencer la participation des jeunes aux sports ou à des activités physiques. Parmi les facteurs qui la favorise notons l'attrait exercé par l'activité, la volonté d'être en bonne forme, l'occasion de rencontrer des gens, l'occasion de vivre des émotions et des sensations nouvelles, la volonté de perdre du poids ou de le contrôler et la volonté d'avoir belle allure (Eagan, sans date).

D'un autre côté, le manque de temps semble la raison principale invoquée pour ne pas faire de l'activité physique (Stephens and Craig, 1990). Un manque de moyen de transport pour se rendre aux installations sportives constitue une autre raison invoquée par les jeunes. Le manque d'amis ou d'amies pour partager l'activité est une autre raison fréquemment mentionnée. Il faut rappeller l'importance de la socialisation à cet âge : c'est à cet âge que les jeunes partagent le plus leurs activités physiques avec les amis (Stephens and Craig, 1990). De plus, 43 pour 100 des étudiants considèrent que le manque d'intérêt de la part des parents

BEST COPY AVAILABLE

et des amis est un facteur qui influence leur degré de participation à des activités de loisirs. L'école devrait favoriser l'intérêt des parents aux activités physiques que peuvent pratiquer les jeunes. Finalement, 40 pour 100 des répondants donnent comme raison ne pas avoir les habiletés nécessaires à la réalisation de cette activité; il faudrait peut-être offrir des sessions d'initiation aux activités susceptibles d'intéresser les jeunes.

Les blessures lors de la pratique d'activités physiques

Les blessures lors de la pratique d'une activité physique sont relativement fréquentes. 34 pour 100 des garçons de 15 à 19 ans et 17 pour 100 des filles du même âge se sont blessés au moins une fois lors de la pratique d'une activité physique. C'est le groupe d'âge qui se blesse le plus lors des activités physiques.

Les sports et l'activité physique : l'opinion des élèves franco-ontariens du cycle supérieur

Lors des rencontres avec les élèves du cycle supérieur dans les diverses régions de l'Ontario, ces derniers nous ont parlé de leurs activités sportives .

Les jeunes font du sport et de l'activité physique pour se tenir en forme, être en bonne santé, se divertir et avoir du plaisir.

Les filles en général préfèrent la natation, le volley-ball et la danse aérobique alors que les garçons optent pour le hockey, la balle (baseball et softball) et le football. La bicyclette, le tennis et le basketball sont communs aux deux sexes. De plus, ils optent pour le sport d'équipe plutôt que l'activité individuelle.

Le nombre d'heures consacrées aux sports et à l'activité physique varie beaucoup d'un jeune à l'autre. Certains y consacrent plus de 30 heures par semaines. Les fréquences les plus communes se situent entre 7 et 10 heures.

La santé et la condition physique

À cause des transformations physiques et psychologiques importantes qui se produisent à l'adolescence, une bonne alimentation et de saines habitudes de vie sont importantes pour assurer un développement harmonieux du jeune. Cependant, seulement 37 pour 100 des jeunes Canadiens et 15 pour 100 des jeunes Canadiennes ont une alimentation conforme au guide alimentaire canadien. Les garçons prennent 3 repas par jour en moyenne 4,6 jours par semaine alors que les filles le font 3,6 jours par semaine. Avec le groupe des 20 à 24 ans, ils constituent le segment de la population canadienne qui s'alimente le plus irrégulièrement (Stephens et Craig, 1990).

Cette mauvaise alimentation semble avoir des répercussions sur leur santé future : 16 pour 100 des garçons et 20 pour 100 des filles sont à risque à cause de l'obésité. Parmi les jeunes âgés entre 15 et 19 ans, 16 pour 100 des garçons et 11 pour 100 des filles font déjà de l'embonpoint et 27 pour 100 des garçons et 43 pour 100 des filles ont un excès de tissu adipeux. Les jeunes semblent conscients de ce problème car 62 pour 100 des filles et 43 pour 100 des garçons âgés entre 15 et 19 ans essaient de limiter le gras dans leur alimentation (Stephens et Craig, 1990). L'obésité et l'anxiété qu'elle suscite auraient un impact important sur le développement de l'estime de soi (Alberta Education, 1991). De plus, les filles seraient plus à risque de souffrir d'anorexie et de boulimie.

Il faut noter toutefois que, malgré une alimentation peu adéquate, presque tous les jeunes de cet âge (97 %) ont une pression sanguine normale (Stephens et Craig, 1990).

La consommation de tabac est un autre facteur qui influence la santé. Santé et Bien-être social Canada (1985) rapporte que les jeunes francophones âgés de 15 à 19 ans fument plus (33 %) que les anglophones du même âge (25 %). Stephens et Craig (1990) rapportent que plus de filles que de garçons se considèrent comme fumeurs. Les filles mangent donc moins bien et fument plus que les garçons.

À la suite de ces résultats, il est permis de s'interroger sur l'état de la condition physique et de la santé des jeunes âgés entre 15 et 18 ans. Stephens et Craig (1990) dans une étude sur la condition physique de la population canadienne rapporte que, parmi le groupe d'âge des 15 à 19 ans, 31 pour 100 des garçons et 17 pour 100 des filles se disent en très bonne santé. Pour les garçons, il s'agit du second taux le plus élevé après celui des 10 à 14 ans alors que pour les filles il s'agit du second taux le plus bas après celui des 20 à 24 ans. 31 pour 100 des garçons disent avoir une santé moyenne ou faible contre 44 pour 100 des filles. De plus, une étude de Holmes et Silverman (1992) indique qu'à 16 ans seulement 32 pour 100 des filles se disent très satisfaites de leur santé contre 50 pour 100 de garçons. La perception des jeunes semble aller de pair avec leur condition physique : Condition physique Canada (sans date) indique le pourcentage de jeunes Canadiens qui atteignent les niveaux recommandés de condition physique est de 96 pour 100 à 13 treize ans mais qu'il n'est plus que de 40 pour 100 à la fin de l'adolescence.

Les filles vont plus souvent chez le médecin que les garçons : 14 pour 100 des garçons sont allés au moins trois fois chez le médecin au cours des douze derniers mois et 25 pour 100 des filles sont dans cette catégorie. 47 pour 100 des garçons ne sont pas allés chez le médecin et 32 pour 100 des filles non plus (Stephens et Craig, 1990).

Conclusion

Les jeunes âgés de 15 à 18 ans sont considérés comme actifs. Cependant certains signes inquiétants comme l'alimentation inadéquate, la consommation de tabac et d'alcool (voir chapitre 7) de même que la baisse importante de la condition physique à la fin de l'adolescence incite la société en général et l'école en particulier à porter atttention à la condition physique des jeunes.

Sur le plan pédagogique, le rapport de Tourec (1991) indique que

> «les activités sportives individuelles et le plein air ont un taux de participation plus considérable, ainsi qu'une plus grande demande latente que les autres catégories d'activités. En général la plupart des étudiants organisent leurs propres activités de loisirs et le système scolaire semble jouer un rôle plus important que les autres organismes, incluant le Département des services communautaires dans la prestation des services et programmes de loisir pour les jeunes de la ville et des environs.» (p.113)

Parmi ces recommandations, le Bureau national pour la condition physique de l'enfance et de la jeunesse (1989) note que

> «les jeunes préfèrent des programmes qui offrent de l'aventure, des défis et des risques. Ils sont également attirés par des programmes bien organisés, mais apparemment moins structurés, qui offrent plus d'options, n'exigent pas d'engagement à long terme et mettent l'accent sur l'amusement, la participation et les aspects sociaux. [...] L'amusement et les possibilités de contacts sociaux sont les facteurs clés de la motivation, particulièrement pour les jeunes semi-actifs. De nombreuses études ont permis de constater que le fait d'être avec des amis constitue le principal critère utilisé par les jeunes dans le choix de leurs activités de loisir. Parmi les autres motifs de participation, particulièrement chez les adolescents plus âgés, citons le fait d'être en forme et de le demeurer, d'améliorer son état de santé général et d'essayer de perdre du poids ou de le contrôler, surtout chez les filles.» (p.10)

Chapitre 9

Les caractéristiques des adolescentes et des adolescents francophones en situation minoritaire : analyse de la documentation européenne

Un certain nombre de recherches et de travaux ont été réalisés dans des pays où la langue française cohabite avec d'autres langues et où le français pourrait être une langue minoritaire. Aux fins de cette étude, les pays retenus sont la Belgique, la Suisse et la France. Cette dernière a été retenue en raison de ses zones frontalières et de ses départements outre-mer comme la Guadeloupe et la Martinique. Dans ces dernières régions, le français est en contact avec le créole.

Afin de mieux orienter nos recherches, il était important de comprendre la structure socio-politico-linguistique de ces pays. Ceci a permis de déterminer les agences et les chercheurs les plus aptes à fournir les renseignements nécessaires pour reconnaître les caractéristiques des adolescentes et des adolescents francophones âgés de 15 à 18 ans vivant dans une situation minoritaire. Les prochaines sections présentent tour à tour les informations concernant la Belgique et la Suisse et la France.

La Belgique

Rezsohazy (1984), chercheur qui s'intéresse depuis plusieurs années à l'évolution sociologique des Belges, indique que «rien n'est plus compliqué que d'expliquer à un étranger ce qu'est la Belgique et ce que sont les Belges : d'autant plus que ceux-ci ne sont pas nécessairement d'accord entre eux sur la question» (p.217). C'est dans ce contexte que nous tenterons de présenter une synthèse des travaux sur les caractéristiques des Belges francophones et néerlandophones. Toutefois, pour mieux comprendre les Belges, il est important de présenter les structures politiques et éducatives de la Belgique.

La Belgique est divisée en quatre régions linguistiques. La région de langue française comprend les quatre provinces wallonnes (le Hainaut, le Luxembourg, Namur, Liège, à l'exception toutefois des communes appartenant à la région de langue allemande) ainsi que le Brabant wallon (l'arrondissement administratif de Nivelles). La région de langue néerlandaise comprend les quatre provinces flamandes (Anvers, la Flandre occidentale, la Flandre orientale et le Limbourg) ainsi que le Brabant flamand (les arrondissements administratifs de Louvain et de Hal-Vilvord). La région de langue allemande comprend 9 communes dans la province de Liège. La région bilingue de Bruxelles-Capitale comprend les 19 communes de l'arrondissement de Bruxelles-Capitale.

La région francophone compte 3,1 millions d'habitants, la région néerlandophone compte 5,7 millions d'habitants, la région germanophone 66 000 habitants et la région de Bruxelles-Capitale 970 000 habitants. Les Bruxellois francophones sont largement majoritaires dans la région de Bruxelles-Capitale. Enfin, 9 pour 100 des habitants du pays ne sont pas belges (27 pour 100 à Bruxelles-Capitale).

Les lois prévoient, pour les habitants des 27 communes contiguës à une autre région linguistique, des facilités linguistiques, lesquelles confèrent le droit de demander aux autorités communales l'emploi d'une autre langue que celle de la région dans laquelle se situent ces communes (Alen, 1990). Il s'agit des «communes à régime linguistique spécial» réparties en quatre catégories : les six communes périphériques bruxelloises (situées dans la région de langue néerlandaise, avec des facilités pour les francophones); les neuf communes de la région de langue allemande (avec des facilités pour les francophones), les deux communes malmédiennes (situées dans la région de langue française, avec des facilités pour les germanophones); les dix communautés de la frontière linguistique (dont six dans la région néerlandaise (notamment Fourons) avec des facilités pour les francophones, et 4 dans la région de langue francaise (notamment Comines-Warneton et Mouscron) avec des facilités pour les néerlandophones).

Outre les quatre régions linguistiques, la Belgique est divisée en trois régions (wallonne, flamande et bruxelloise) et en trois communautés (française qui correspond à la région wallonne, mais sans les germanophones; flamande qui correspond à la région flamande; et germanophone). Les trois régions ne coïncident donc pas totalement avec les communautés (INBEL,1988). Cependant,«le problème belge semble résider dans la coexistence de deux grandes communautés, la francophone et la néerlandophone, sur un seul territoire» (Alen, 1990,p.7).

L'enseignement en Belgique

Les matières culturelles et l'éducation sont des compétences attribuées aux communautés. Seuls les trois éléments suivants ne sont pas régis par les communautés : la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, les conditions minimales pour la délivrance des diplômes, le régime des pensions. L'État central a donc des responsabilités en matière d'éducation qui

sont assumées par deux ministres (un pour les secteurs francophone et germanophone et un pour le secteur néerlandophone). La plupart des énoncés scolaires de même que les programmes scolaires élaborés par chaque communauté sont différents pour la communauté française et pour la communauté flamande.

Parmi les compétences communautaires on note particulièrement la défense et l'illustration de la langue, le patrimoine culturel, la politique de la jeunesse, l'éducation permanente, l'animation culturelle, l'éducation physique, les sports et la vie en plein air, la formation préscolaire dans les prégardiennats, la formation postscolaire et parascolaire, la formation artistique, la formation intellectuelle, morale et sociale, la promotion sociale, l'aide sociale.

Les activités parascolaires organisées par la communauté française sont surtout centrées sur la culture alors que celles organisées par la communauté flamande sont principalement centrées sur les activités sportives. Les communautés ont mis en place des centres d'expressions et de créativité (C.E.C.) qui visent à développer les facultés créatrices des participants en vue de leur permettre de mieux agir sur leur milieu environnant. Ces centres doivent se référer aux valeurs et objectifs culturels de la communauté d'appartenance et promouvoir, par l'apprentissage, des possibilités de communication très variées, considérées comme des supports à des projets d'action.

Dans la région de Bruxelles-Capitale, les établissements unilingues francophones sont de la compétence de la communauté française; les établissements unilingues néerlandophones, de la compétence de la communauté flamande. La région flamande n'est pas organisée séparément de la communauté flamande, tandis que la région wallonne est organisée séparément de la communauté française.

Finalement, les écoles peuvent mettre en place des programmes qui favorisent l'intégration des élèves migrants, notamment par une formation sociale et politique, par un service d'accueil et par l'organisation à leur intention d'un enseignement linguistique. Ce dernier peut comprendre des cours intensifs de français. Le ministère fait la promotion d'une pédagogie interculturelle.

a) L'enseignement secondaire

En Belgique, l'enseignement secondaire comprend six années. Les élèves y sont âgés entre 12 et 18 ans. Les élèves francophones âgés entre 15 et 18 ans sont, pour la plupart, inscrits soit en 4e secondaire (2e année du degré d'orientation), soit en 5e ou en 6e secondaire, respectivement 1ère et 2e années du degré de détermination. En 1987, on comptait 886 écoles secondaires de régime linguistique français ou allemand, et 1 273 écoles secondaires de régime linguistique néerlandais.

Depuis 1983, la scolarité à temps plein est obligatoire jusqu'à l'âge de 15/16 ans et la scolarité à temps partiel est obligatoire entre 15/16 ans et 18 ans. L'application de cette obligation pose des problèmes nouveaux : le maintien dans des structures d'enseignement à temps partiel de jeunes que l'école secondaire, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, ne réussit plus à motiver (ministère de l'Éducation nationale de Belgique, 1988).

Pour l'enseignement secondaire, il existe des commissions de concertation et de perfectionnement de l'enseignement secondaire; une francophone et une néerlandophone. Ces commissions sont chargées de suivre et de stimuler la rénovation de l'enseignement secondaire. Il existe également des conseils de perfectionnement qui donnent des avis sur des questions relatives aux programmes et à l'organisation des études. Un de ces conseils est

responsable de l'enseignement secondaire général et un autre de l'enseignement secondaire technique (ministère de l'Éducation nationale de Belgique, 1988).

L'enseignement professionnel fait appel à des pédagogies spécifiques comme l'accueil, la classe-atelier, le projet, l'intégration de la formation générale et de la formation technique et pratique, l'éducation à la santé, à la sécurité et à l'hygiène dans le travail, les cours par niveaux, les cours modulaires, la participation des familles... (Ministère de l'Éducation nationale de Belgique, 1988).

L'enseignement professionnel secondaire offre la possibilité d'obtenir un certificat de qualification équivalent à celui délivré au niveau des quatrième et sixième année d'enseignement secondaire professionnel en combinant l'enseignement avec un contrat d'apprentissage pour travailleurs salariés. Il s'agit de communiquer à l'apprenti les connaissances pratiques et les connaissances théoriques complémentaires nécessaires à l'acquisition d'une capacité professionnelle, mais aussi des connaissances générales dans le domaine économique et social.

Les élèves du secondaire qui ne peuvent bénéficier pleinement de l'enseignement régulier peuvent avoir accès à un enseignement spécial. Les élèves inscrits au sein de ce type d'enseignement sont répartis en sept types. Ce sont l'arriération mentale légère, l'arriération mentale modérée et/ou sévère, les troubles caractériels, les déficiences physiques, les maladies, les déficiences auditives et les déficiences visuelles.

Le système éducatif offre quatre formes d'enseignement spécial :

1- L'enseignement spécial secondaire d'adaptation sociale vise à apprendre aux handicapés à vivre de façon aussi autonome que possible en milieu de vie protégé

2- L'enseignement spécial secondaire d'adaptation sociale et professionnelle vise à donner aux élèves une formation générale, sociale et professionnelle rendant possible l'adaptation dans un milieu de vie et de travail protégé.

3- L'enseignement spécial secondaire professionnel vise à donner aux élèves une formation générale, sociale et professionnelle rendant possible leur intégration dans un milieu normal de vie et de travail.

4- La forme d'enseignement 4 s'adresse aux élèves qui, malgré leur handicap, sont en mesure d'accéder par leurs études au même niveau que les élèves de l'enseignement ordinaire.

Les élèves recevant un enseignement spécial sont suivis par un centre psycho-médico-social spécialisé en collaboration avec l'équipe pédagogique.

b) L'enseignement à distance

Les élèves de nationalité belge d'expression française, résidant en dehors du territoire de la Communauté française, peuvent suivre des cours à distance dans des domaines variés qui préparent aux examens pour obtenir un diplôme d'enseignement secondaire inférieur ou d'enseignement secondaire supérieur.

c) La recherche en éducation

Parmi les principaux domaines de recherche couverts au cours des dernières années, on compte la linguistique dans l'enseignement de la langue maternelle et la pédagogie interculturelle. De plus, les documents ministériels font ressortir entre autres trois difficultés

et problèmes rencontrés par l'enseignement en Belgique. Ce sont : 1) l'inadaptation de beaucoup de formations professionnelles aux exigences des métiers; 2) l'ampleur des décrochages scolaires; 3) la fréquence des manifestations d'agressivité dans les écoles. On travaille à faire progresser les voies suivantes : l'actualisation de l'enseignement technologique, la lutte contre le décrochage scolaire surtout dans l'enseignement professionnel et une plus grande participation des filles aux enseignements technologiques.

Les caractéristiques des Belges francophones

Il a été possible de trouver un certain nombre d'études qui ont comparé dans des domaines variés les perceptions des francophones et celles des néerlandophones. Toutefois, les études comparatives dans le domaine du développement cognitif et de la performance académique sont très rares, voire inexistantes. Ainsi, on retrouve quelques études sociologiques mais aucune sur la performance académique des jeunes âgés de 15 à 18 ans.

a) Les caractéristiques d'ordre linguistique

Suite à des contacts avec des chercheurs belges et suite à l'analyse des recherches produites en Belgique, il semble que le francophone, bien que minoritaire en Belgique, se comporte sur le plan linguistique comme un majoritaire. Par exemple, les francophones de Belgique s'intéressent très peu aux médias culturels néerlandophones (télévision, musique etc.). Ils ne semblent pas manifester de sentiment d'infériorité vis-à-vis la majorité néerlandophone. De plus, le mouvement de valorisation de la culture est plus fort chez les néerlandophones que chez les francophones. Ces phénomènes ont des racines historiques. Pendant longtemps la Belgique a été dirigée par des francophones (même s'ils étaient minoritaires). De ce fait, parler néerlandais n'était pas très valorisé. Puis s'est amorcé en Flandres un mouvement de valorisation du flamand qui a conduit à l'organisation politique actuelle.

Il faut également noter que, sauf dans les régions bilingues et le long de la frontière linguistique (qui sépare les régions francophone et néerlandophone), les deux communautés ont très peu de contact. De plus, plusieurs chercheurs indiquent que le français a une plus grande diffusion que le néerlandais, surtout dans le contexte européen. Cela favoriserait un comportement linguistique de majoritaire de la part des francophones.

L'assimilation linguistique ne semble pas constituer une crainte au sein de la population francophone car il y a une notion de territorialité des langues qui sous-tend la plupart des décisions politiques : chaque région linguistique est responsable des décisions qui touchent sa population. Dans l'enseignement, cela se traduit par le fait que les francophones gèrent entièrement les écoles francophones et les néerlandophones gèrent entièrement les écoles néerlandophones. Cela signifie des programmes d'études différents de même que des régimes pédagogiques différents. Cela signifie également que le droit à l'éducation n'est pas lié à l'individu mais à l'endroit où il réside. Cela diminue de beaucoup les possibilités de transferts linguistiques. D'ailleurs ces derniers semblent peu fréquents et ne semblent pas une préoccupation pour les chercheurs.

Toutefois, il faut noter que le pouvoir économique et politique est actuellement principalement entre les mains des néerlandophones. Ceci fait que l'apprentissage du néerlandais est très valorisé chez les francophones (ce qui serait moins le cas de l'apprentissage du français chez les néerlandophones). Il y a donc une tendance chez certains jeunes à réussir leur dernière année du secondaire en français et à la refaire en néerlandais pour apprendre et perfectionner cette langue. Cependant, ces jeunes retournent en communauté francophone à la suite de cette année. Le bilinguisme serait perçu comme un outil facilitant l'obtention d'un emploi. Cette situation serait comparable à celle des francophones de l'Ontario.

b) Les activités culturelles et sociales des jeunes

Parmi les activités culturelles et sociales, les jeunes Belges francophones apprécient beaucoup la lecture. Ils lisent surtout des romans et des bandes dessinées (Cuisinier, 1990; Rezsohazy, 1983).

Dans le domaine de l'information, 73 pour 100 des jeunes écoutent assez régulièrement le journal à la radio, 85 pour 100 regardent le journal télévisé et 63 pour 100 lisent un journal quotidien. Comme dans le cas des jeunes Canadiens, les faits divers sont le type d'information qui les intéresse le plus.

Les francophones de Belgique sont plus ethnocentriques que les néerlandophones quant à leur choix d'émissions de télévision. Ils ont tendance à regarder beaucoup moins la télévision dans une langue autre que le français que ne le font les néerlandophones (Tomasi, 1990). Ce phénomène est différent de celui observé chez les jeunes francophones de l'Ontario qui regardent plus souvent la télévision en anglais.

c) L'école, les aspirations et le travail

Pour les jeunes francophones de Belgique, la fonction principale de l'école est de préparer à la vie professionnelle et donner des connaissances utiles (Rezsohazy, 1983). Plus du tiers des jeunes Belges estiment que l'école n'est pas tellement exigeante en matière d'études.

Quant aux relations avec les enseignants, elles semblent bonnes : les deux tiers d'entre eux estiment avoir une relation de confiance avec leurs enseignants et la moitié d'entre eux affirment parler ouvertement, échanger et discuter avec leurs enseignants (Rezsohazy, 1983).

La plus grande attente des parents perçue par les jeunes est qu'ils réussissent leurs études (Rezsohazy, 1983).

Selon une étude de Delwart (1991) menée auprès de jeunes Belges francophones, les principaux problèmes qu'ils rencontrent sont le manque de qualification, l'analphabétisme et la détresse morale. De plus, le chômage chez les jeunes est très élevé : il se situe à 29 pour 100 chez les moins de 25 ans : 24 pour 100 chez les hommes et 34 pour 100 chez les femmes. 46 pour 100 des jeunes âgés de 15 à 19 ans et 26 pour 100 des jeunes âgés de 20 à 25 ans sont au chômage (Crevits, 1991). Le problème du chômage juvénile en Belgique est un problème de qualification (Crevits, 1991). D'ailleurs, l'incertitude de leur avenir professionnel constitue le problème le plus important rencontré par les jeunes Belges francophones (Rezsohazy, 1983).

La scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans imposée au début des années 80 pose des problèmes : on a mis sur pied de nouveaux systèmes de formation dont entre autres l'enseignement à horaire réduit et l'apprentissage industriel. Cependant, le nombre de places est restreint et la définition du statut du jeune suivant ce type d'enseignement est imprécise (Crevits, 1991).

La formation professionnelle n'accueille que 5 pour 100 de la clientèle du secondaire contre 50 à 70 pour 100 des jeunes en Allemagne. Dans ce pays, le système de formation en alternance s'étend sur une période de 2 à 3 ans et demi et combine un apprentissage pratiqué dans une firme et une formation théorique dans une école professionnelle. L'auteur lie la qualité de ce système de formation allemand au faible taux de chômage enregistré chez les jeunes allemands qui se situerait près des 6 pour 100 (Crevits, 1991).

Crevits (1991) tient un discours semblable à celui tenu par le Conseil économique du Canada qui préconise une revalorisation de la formation professionnelle et une meilleure collaboration entre les entreprises.

La réussite professionnelle et la promotion sociale sont les facteurs mentionnés par le plus de jeunes Belges francophones pour réussir sa vie (Rezsohazy, 1983).

Les jeunes indiquent que les qualités importantes d'un emploi sont : qu'il procure du plasir (41 %), qu'il soit utile à la société (18 %) et qu'il soit bien payé (10 %) (Rezsohazy, 1983).

d) Les caractéristiques d'ordre social

L'étude de Delwart (1991) note que les jeunes Belges francophones (contrairement aux jeunes francophones de l'Ontario) quittent de plus en plus tôt le domicile des parents et se retrouvent donc souvent sans argent, sans travail, à la rue. Le logement est donc un problème supplémentaire rencontré par les jeunes (Delwart, 1991; Tomasi, 1990).

Tomasi (1990) décrit les différences entre les francophones et les néerlandophones de Belgique de la façon suivante :

> « La population francophone apparaît plus repliée sur elle-même. Elle recherche ses racines, se sent plus ouverte aux changements, et est à l'étroit en Belgique. Elle est intuitive, affective et irrationnelle...Les francophones belges recherchent avant tout un climat calme et paisible, une vie en harmonie avec l'environnement...Les jeunes sont soucieux d'eux-mêmes, de leur image de leur personnalité. Ils acceptent de courir certains risques pour obtenir le standing et l'argent, et donnent une grande importance au groupe.» (Tomasi, 1990, p.61)

En général les jeunes francophones sont actifs et assez individualistes. Toutefois, leur niveau d'activité et d'individualisme est en relation avec leur niveau social (Tomasi, 1990). Ils sont relativement conservateurs et remettent peu en cause des valeurs traditionnelles comme le

mariage, le devoir et l'épargne (Tomasi, 1990). Ils ont tendances à se valoriser par le biais de l'argent (Tomasi, 1990).

Les Belges francophones sont plus méfiants à l'égard des autres que les néerlandophones. Ils sont moins permissifs et excusent moins facilement que les néerlandophones le comportement des autres (Kerkofs, 1984). Les francophones sont moins permissifs que les néerlandophones dans des domaines comme l'avortement (Delooz, 1984).

Les néerlandophones se disent plus heureux que les francophones et ont plus confiance en l'avenir (Kerkofs, 1984).

75 pour 100 des jeunes Belges indiquent avoir une relation de confiance avec leur parent et parlent fréquemment ou de temps en temps ouvertement et échangent avec eux (Rezsohazy, 1983). 75 pour 100 estiment avoir des parents compréhensifs. 60 pour 100 d'entre eux estiment qu'ils peuvent parler de tout avec leurs parents mais 22 pour 100 estiment ne pas pouvoir parler des problèmes spécifiques aux jeunes comme les sorties, la sexualité, etc. (Rezsohazy, 1983). Toutefois, ils trouvent leurs parents plus stricts que les néerlandophones (Kerkofs, 1984).

Les principales récompenses données par les parents sont de l'encouragement (48 %), un petit cadeau (15 %) et de l'argent (14 %). Les principales punitions infligées par les parents consistent en une réprimande verbale (60 %), privation de sortie (15 %), interdictions variées (13 %). Parmi cette liste 5 pour 100 ont reçu une gifle ou une punition corporelle.

Les activités les plus pratiquées avec les amis sont la discussion, écouter ou faire de la musique et faire du sport (Rezsohazy, 1983). Les sujets les plus abordés par le jeunes dans leurs discussions sont les rapports entre filles et garçons, les sports, la vie culturelle et

l'avenir professionnel. 85 pour 100 des jeunes font la plus grande partie de leurs loisirs avec leurs amis.

Sur le plan religieux, 24 pour 100 des jeunes francophones âgés de 15 à 19 ans se disent croyants et pratiquants, 34 pour 100 se disent croyants et non-pratiquants et 4 pour 100 pratiquants et non-croyants (Rezsohazy, 1983). 70 pour 100 des jeunes Belges de moins de 25 ans disent croire en Dieu. Les néerlandophones (78 %) se définissent plus souvent comme religieux que les francophones (57 %) et ils vont à la messe plus souvent que les francophones (Dobbelaere, 1984).

Sur le plan politique les souhaits les plus mentionnés sont protéger la nature et embellir le milieu urbain (24 %), réaliser l'Europe (21 %) et assurer l'égalité entre les hommes et les femmes (15 %) (Rezsohazy, 1983).

En politique, les francophones tendent plus vers la gauche que les néerlandophones. De plus, les jeunes sont plus à gauche que les plus âgés. Les néerlandophones sont toutefois plus tolérants que les francophones face à l'homosexualité, la prostitution, l'avortement, l'euthanasie et le suicide (Delruelle-Vosswinkel, 1984).

Les wallons (francophones) sont plus individualistes et centrée sur leur commune alors que les flamands (néerlandophones) sont plus collectifs et leurs préoccupations sont plus centrées sur la Flandre. Cependant, sur le plan national, ce sont les francophones qui manifestent le sentiment d'appartenance national le plus net tandis que, chez les néerlandophones, c'est le sentiment d'appartenance à la Flandre qui est le plus affirmé. Les francophones sont plus fiers d'être belges que les néerlandophones (Delruelle-Vosswinkel, 1984).

Les francophones ont une attitude plus positive face au respect de l'autorité que les néerlandophones. Par exemple, les francophones expriment une plus grande confiance en l'armée que les néerlandophones (Delruelle-Vosswinkel, 1984).

Delruelle-Vosswinkel (1984) souligne que les francophones et les néerlandophones font état de contradictions :

> « Les néerlandophones se situent plus à droite sur l'échelle, les francophones se situant plus à gauche... Bien que plus à droite, les néerlandophones affirment moins de tendances autoritaires, moins d'attachement à la vie de famille et sur le plan des valeurs éthiques plus traditionnelles...Bien que plus à gauche, les francophones ont des réactions plus à droite que les néerlandophones sur une série de points : individualisme plus marqué, plus grande importance à la vie de famille, autoritarisme, valeurs éthiques plus traditionnelles» Delruelle-Vosswinkel, 1984, p.184 et 185.

Les francophones ont une attitude plus favorable face au travail (Lauwers, 1984). Ils apprécient beaucoup le prestige et les responsabilités. L'intérêt au travail est plus faible chez les néerlandophones. Les francophones ont davantage le goût des sorties alors que les néerlandophones celui de la vie privée (Lauwers, 1984).

La Suisse

La Suisse est un État fédératif depuis 1848. Elle comprend aujourd'hui 26 états-membres, c'est-à-dire 26 cantons et demi-cantons. Sur le plan national, elle est régie par le bicaméralisme : le Conseil national représente le peuple, le Conseil des États les cantons. Les deux chambres réunies forment l'Assemblée fédérale.

La Suisse connaît plusieurs langues et plusieurs cultures. Les quatre langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche; les trois premières sont reconnues comme langues officielles sur le plan fédéral. La Suisse est donc tributaire des cultures romane et

germaine. Cette situation a influencé l'école et favorisé un développement différent selon les régions du pays. La Suisse compte six cantons francophones soit les cantons du Valais, de Vaud, de Neuchâtel, du Jura, de Fribourg et de Genève.

En 1982, la Suisse comptait 6 468 300 habitants. La répartition de la population selon les langues est relativement constante depuis des années, bien que l'élément latin ait légèrement augmenté depuis vingt ans, en raison de la forte immigration en provenance des pays méditérranéens. En 1983, 65 pour 100 des habitants parlaient l'allemand, 18 pour 100 le français, 10 pour 100 l'italien, 1 pour 100 le romanche et 6 pour 100 d'autres langues. L'une des raisons principales de la stabilité de cette répartition réside dans la souveraineté linguistique des cantons, en vertu de laquelle ce sont eux qui décident de la langue officielle d'enseignement et, en réalité, également de la première langue étrangère enseignée, soit une deuxième langue nationale (Egger, 1984).

Egger (1984) indique que

> «Il serait toutefois erroné de croire que de cette diversité culturelle ne naissent pas également des situations conflictuelles. Le voisinage de minorités et de majorités crée nécessairement des tensions, engendre des épreuves de force. On parle d'un fossé entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Sans doute faut-il des efforts constants pour surmonter de telles tensions. On espère à juste titre que l'enseignement et les écoles contribuent à une compréhension interculturelle.» (p.10)

L'enseignement en Suisse

Il est correct de parler de l'enseignement en Suisse et non du système scolaire suisse; en effet, il n'y a pas *une* école suisse, pas plus d'ailleurs que de département fédéral de l'éducation ou de ministre de l'enseignement. Il y a en fait 26 systèmes scolaires, en partie très différents puisque les législations scolaires tiennent compte des diversités régionales, confessionnelles, linguistiques et géographiques. Cette diversité des systèmes scolaires

semble poser des problèmes de coordination. Il se développe cependant une collaboration intercantonale afin d'harmoniser les législations cantonales. C'est ainsi que les cantons se sont réunis en conférences régionales : la Suisse romande et le Tessin, la Suisse centrale, la Suisse du Nord-Ouest, enfin la Suisse orientale. Ces régions ont en partie mis sur pied leurs propres instruments de travail : la Suisse romande a créé l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) à Neuchâtel, la Suisse centrale un service de consultation en matière scolaire (Zentralschweiserischer Beratungsdienst für Schulfragen, ZBS) à Lucerne. Les deux autres régions n'ont pas d'infrastructure institutionnalisée (Egger, 1984). La Suisse française semble la plus avancée. Ainsi, elle a élaboré des plans d'études communs pour les quatre premières années primaires, ainsi que pour les 5e et 6e années (ces dernières tenant compte des structures différentes). Des plans d'études communs pour les 7e à 9e années étaient en voie d'élaboration en 1984.

La Suisse possède d'autres centres qui s'occupent d'éducation. Parmi ceux-ci deux ont retenu particulièrement notre attention. Le premier est le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. Sa tâche consiste à renseigner les autorités scolaires et le corps enseignant sur les recherches éducationnelles en cours, et à maintenir la liaison entre la théorie et la réalité scolaire. Le second est le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation. Ses objectifs sont les suivants : réunir toute la documentation existante sur l'éducation en Suisse, renseigner et documenter autorités, institutions, écoles et toute personne, en Suisse et à l'étranger, qui s'adressent à lui.

Toute présentation globale de l'organisation scolaire est imprécise et incomplète. Pour en donner une restitution fidèle, il faudrait en effet présenter 26 organigrammes scolaires différents. Chaque canton a ses propres plans d'études, mais dans le domaine des moyens d'enseignement une coopération s'installe de plus en plus au niveau des régions.

a) L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire comprend deux cycles : le degré secondaire I et le degré secondaire II. C'est peut-être dans l'organisation du degré secondaire de 1er cycle que l'on retrouve la plus grande diversité d'organisation. Ce cycle dure, selon les cantons, entre trois et cinq ans et comprend de deux à quatre sections d'appellations variées. Cependant, les élèves âgés de 15 à 18 ans sont inscrits pour la plupart au degré secondaire de 2e cycle. Les élèves peuvent entrer dans une école de culture générale ou commencer une formation professionnelle. Cette dernière s'acquiert 1) par l'apprentissage accompli dans une entreprise et la fréquentation simultanée de l'école professionnelle; 2) par l'apprentissage dans une école de métiers ou d'arts appliqués qui offre la formation pratique et l'enseignement professionnel; 3) par la fréquentation d'une école de commerce.

Les caractéristiques des Suisses francophones

Il a été possible de trouver un certain nombre d'études qui ont comparé dans des domaines variés les perceptions des Suisses francophones et celles des Suisses alémaniques. Toutefois, comme dans le cas de la Belgique, les études comparatives dans le domaine du développement cognitif et de la performance académique sont très rares, voire inexistantes. Ainsi, on retrouve quelques études sociologiques mais aucune sur la performance académique des jeunes âgés de 15 à 18 ans. Certains auteurs affirment que les implications politiques de telles études seraient trop grandes. La rareté des études comparatives est confirmée par Charpilloz et Grimm-Gobat (1982) : «pour qui s'intéresse à des informations ventilées par régions linguistiques, les données essentielles sont rares» (p.13). Toutefois, il est possible de brosser un portrait partiel de la situation du jeune francophone minoritaire en Suisse.

a) Les caractéristiques d'ordre linguistique

Le contexte linguistique en Suisse est très complexe et pour l'observateur externe, il semble plus complexe que le contexte linguistique en Ontario. Tel que mentionné précédemment, quatre langues sont parlées en Suisse. Toutefois, il s'y parlent plusieurs dialectes. Ceci fait qu'en Suisse, sur un territoire plutôt petit (si on le compare à l'Ontario), on retrouve un peu moins d'une vingtaine de langues ou de dialectes.

Prenons par exemple, le suisse allemand parlé par près de 65 pour 100 de la population suisse. Le suisse allemand que l'on appelle aussi l'alémanique est différent de l'allemand parlé en Allemagne. En Suisse allemande on écrit l'allemand standard et on parle le dialecte. Le Suisse allemand est un terme générique qui couvre tous les dialectes alémaniques utilisés en Suisse allemande (CDIP, 1987). De plus en plus, à la télévision et à la radio on utilise les dialectes alémaniques à la place de l'allemand standard. Cela rend plus difficile la compréhension de ces médias par les autres régions linguistiques. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1987) écrivait que :

> «À cet égard la Suisse alémanique est confrontée à des problèmes particuliers. En Suisse alémanique, il s'agit de repenser le rapport qui existe entre le dialecte et la langue standard (bilinguisme dans une seule langue = diglossie) et de le repenser notamment à travers les conséquences qui en découlent pour l'enseignement en Suisse allemande et pour l'enseignement de l'allemand dans les régions non germanophones de la Suisse.» (CDIP, 1987, p.59)

La CDIP note également que :

> « Les Suisses alémaniques lisent et écrivent l'allemand standard mais ne le parlent qu'à contre-cœur. Il y a chez eux un véritable blocage qui est l'expression de leur attitude négative à l'égard de l'allemand standard et qui fait que, lorsqu'ils l'utilisent, ils ne sont pas sûrs d'eux et se sentent gênés. D'ailleurs, ils essaient, dans la mesure du possible, d'éviter les situations qui exigeraient d'eux qu'ils s'expriment en bon allemand. Il arrive donc très souvent que, face à des Allemands, les Suisses alémaniques utilisent leur dialecte et face à des non-germanophones, la langue de leur interlocuteur.» (CDIP, 1987, p,121)

Le fait que les Suisses alémaniques utilisent principalement le dialecte pour communiquer entre eux a tendance à décourager les autres communautés linguistiques à s'intégrer au sein de la communauté germanophone. Même ceux qui doivent séjourner en Suisse alémanique pour le travail ou pour des études semblent ne pas s'intégrer à cette communauté (CDIP, 1987).

Curieusement, la dualité linguistique vécue par les jeunes francophones de l'Ontario s'apparente plus à celle des Suisses alémaniques que des Suisses francophones. Les Suisses alémaniques s'amusent et communiquent en dialecte mais utilisent l'allemand standard pour le travail (CDIP, 1987). Les jeunes francophones de l'Ontario s'amusent et communiquent souvent en anglais mais utilisent le français pendant les cours.

«L'idée de base du modèle suisse veut qu'idéalement tout Suisse comprenne la langue maternelle d'un compatriote venant d'une autre région linguistique» (CDIP, 1987, p.60). Toutefois, il semble que le multilinguisme du pays réside plus dans la diversité des langues utilisées dans le pays que dans le nombre de langues maîtrisées par chaque habitant. En effet, selon un rapport sur les examens pédagogiques de recrues (1987) (la grande majorité des jeunes sont appelés à un service militaire obligatoire), seulement 1 pour 100 des recrues alémaniques déclarent parler très bien français et 27 pour 100 déclarent parler assez bien français. 1 pour 100 des recrues francophones déclarent parler très bien alémanique et 22 pour 100 le parlent assez bien. On peut donc dire que les trois quart des jeunes francophones et alémaniques ne parlent pas la langue de l'autre communauté. L'intérêt des jeunes Suisses pour l'apprentissage d'une langue seconde se tourne beaucoup plus vers l'anglais que vers les langues officielles du pays. Ainsi 58 pour 100 des Suisses alémaniques et 65 pour 100 des Romands choisiraient l'anglais comme langue seconde à l'école si on leur laissait la possibilité de choisir (CDIP, 1987).

De plus, il faut noter que la première langue étrangère pour la Suisse romande est l'allemand standard (seulement) et la première langue étrangère pour la Suisse alémanique est le français (CDIP, 1987). Il ne semble pas être question d'enseigner le suisse allemand dans les écoles romandes : Les francophones jugent primordial l'apprentissage de l'allemand standard. Compte tenu du fait que les Suisses allemands préfèrent parler le dialecte plutôt que l'allemand standard, les communautés linguistiques ont de la difficulté à communiquer entre elles dans la langue de l'autre.

Du point de vue linguistique, les Suisses romands semblent donc constituer une population plus uniforme que les Suisses alémaniques. En Suisse romande rares sont ceux qui parlent encore un dialecte. D'ailleurs, on parle plutôt de patois que de dialecte.

Il ressort de nos recherches que le francophone de Suisse bien que minoritaire n'éprouve pas de sentiment d'infériorité par rapport aux Suisses alémaniques. Comme c'était le cas pour la Belgique, plusieurs chercheurs indiquent que le français a une plus grande diffusion que le suisse allemand. Cela favoriserait un comportement linguistique de majoritaire de la part des francophones. De plus, les francophones semblent peu craindre l'assimilation à cause de la notion de territorialité des langues qui sous-tend la plupart des décisions politiques. Chaque région linguistique est responsable des décisions qui touchent sa population. Dans l'enseignement, cela signifie que les francophones gèrent entièrement les écoles francophones et les Suisses allemands gèrent entièrement les écoles alémaniques. Cela se traduit par des programmes d'études différents de même que des régimes pédagogiques différents. De plus, la langue d'éducation n'est pas liée à l'individu mais à l'endroit où il réside. Ainsi, un francophone vivant à Zurich doit envoyer ses enfants à l'école alémanique de même qu'un alémanique vivant à Neuchâtel doit envoyer ses enfants à l'école française. Ce concept comporte des avantages et des inconvénients. Il permet de diminuer l'inquiétude que la majorité assimile la minorité : toute personne s'installant dans une région francophone doit

envoyer ses enfants à l'école française et la langue officielle de communication est le français. Cependant, cela limite les mouvements migratoires d'une région à l'autre et cela peut être considéré comme une atteinte à la liberté des gens surtout dans les régions constituant la frontière entre deux communautés linguistiques.

Tout comme en Belgique, les francophones sont concentrés sur un territoire relativement bien délimité : Le million de Suisses romands habitent sur un territoire d'une dimension d'environ 170 km par 60km. Cette forte densité de population francophone est un autre facteur important que diminue grandement le nombre de transferts linguistiques. D'ailleurs, ces derniers semblent peu fréquents et ne semblent pas constituer une préoccupation des chercheurs.

b) Les activités culturelles et sociales des jeunes

Chez les Suisses francophones, la lecture est l'activité de loisir préférée des jeunes suivie du sport et de la musique. Pour les Suisses alémaniques, ces trois activités sont à égalité au sommet de la liste. De plus, le niveau d'intérêt et de fréquence de ces activités est plus grand chez les alémaniques que chez les francophones (Dumand, 1987; La Suisse/Assurance, sans date). Plus de 50 pour 100 des jeunes Suisses affirment lire régulièrement (La Suisse/Assurance, sans date). L'écoute de la musique est très répandue chez la jeunesse des deux communautés linguistiques (Dumand, 1987).

c) L'école, les aspirations et le travail

Tel que mentionné précédemment, les études comparatives dans les domaines scolaires sont très rares, voire inexistantes, en ce qui concerne la population des jeunes Suisses âgés de 15 à 18 ans. Les résultats d'évaluation de performance académique ou de style cognitif, lorsqu'ils

existent, sont présentés par canton et non par origine linguistique. Certains cantons étant divisés par une frontière linguistique, il n'est pas possible de tirer des conclusions précises (Charpilloz et Grimm-Gobat, 1982).

Une des rares données reconnues concerne le domaine du travail : Les francophones se disent moins satisfaits de leur emploi que les alémaniques et ils souhaiteraient, dans une plus grande proportion que les alémaniques, que le travail occupe une place moins grande dans leur vie (Pagnossin-Aligisakis, 1991).

d) Les caractéristiques d'ordre social

Les études sociologiques comparatives sont plus nombreuses que les études portant sur le domaine académique. Voici quelques constatations faites par les chercheurs.

D'abord, les chercheurs constatent que les Suisses sont heureux et qu'il n'existe pas de différence dans ce domaine entre les Suisses romands et les Suisses alémaniques (Melich, 1991).

Les amis, les temps libres et la famille sont les trois domaines jugés très importants par les jeunes Suisses, qu'ils soient francophones ou alémaniques (Marques, 1991). Les trois grandes préoccupations des jeunes des deux communautés linguistiques sont la drogue, la protection de l'environnement et le logement (Marques, 1991). La préoccupation au niveau du logement est également mentionnée dans les études sur la population belge mais pas dans les études canadiennes car les jeunes Canadiens quittent le foyer de plus en plus tard.

En ce qui concerne les loisirs, plus de jeunes francophones que de jeunes alémaniques préfèrent passer leur temps de loisir à l'extérieur du foyer (Dumand, 1987). Les Suisses

francophones sont plus individualistes dans leur choix d'activités. Il prisent moins les activités organisées (Dumand, 1987). Dumand (1987) note également des différences dans le choix des activités sportives : les francophones préfèrent le ski de fond alors que les alémaniques préfèrent la natation et la gymnastique (Dumand, 1987).

Les chercheurs ont également trouvé des différences entre francophones et alémaniques dans le domaine politique.

Dans les deux communautés linguistiques, c'est la commune de résidence qui marque en premier leur appartenance (Melich, 1991). Toutefois, les alémaniques s'identifient plus à la Suisse que les francophones alors que ces derniers s'identifient plus au canton ou à la région. Malgré ce fait, les francophones sont un peu plus fiers d'être suisses que les alémaniques (Melich, 1991). Les trois quarts des jeunes se disent fiers d'être suisses : les francophones à cause de la bonne qualité de vie en Suisse, les alémaniques à cause de la beauté du pays (Marques, 1991).

En Suisse, les francophones s'intéressent moins à la politique que les alémaniques (Ayberk, 1991). Chez les jeunes, 68 pour 100 des francophones et 51 pour 100 des alémaniques ne s'intéressent pas à la politique (Marques, 1991). Les francophones ont moins confiance en leurs autorités gouvernementales que les alémaniques. Ils sont plus méfiants et sceptiques (Charpilloz et Grimm-Gobat, 1982). Ce faible niveau de confiance pourrait être lié au fait que les francophones pensent que les pouvoirs décisionnels sont aux mains des alémaniques (Charpilloz et Grimm-Gobat, 1982). Finalement, plus de francophones que d'alémaniques pensent qu'il y a une grande différence culturelle et économique entre les deux communautés linguistiques (Melich, 1991).

La France

L'enseignement en France

L'éducation en France est placée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Il est constitué de neuf grandes directions dont une est responsable des lycées et des collèges. Ces institutions sont responsables de l'enseignement secondaire (Consonances, 1990).

L'enseignement national est réparti en circonscriptions administratives appelées académies. Il en existe 28. Les académies les plus susceptibles de nous fournir des renseignements sur les caractéristiques des adolescentes et adolescents âgés de 15 à 18 ans vivant dans un contexte de langues en contact sont l'académie de Strasbourg (proximité de la langue allemande), l'académie de Nice (proximité de la langue italienne) et les académies des Antilles-Guyane et de la Réunion (contact avec des langues comme le créole). Nos recherches se sont donc concentrées sur ces régions.

a) L'enseignement secondaire en France

En France, l'enseignement secondaire dure un maximum de sept années et la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Les élèves âgés de 15 à 18 ans fréquentent l'enseignement secondaire du 2e cycle offert par des lycées, des écoles spécialisées ou des centres de formation des apprentis (C.F.A.). Le deuxième cycle peut être soit général et technologique soit professionnel. L'enseignement général et technologique comprend 1 358 000 élèves et l'enseignement professionnel comprend 738 400 élèves dont un tiers sont dans les centres de formation d'apprentis (C.F.A.). Ces centres offrent la possibilité d'apprendre un métier par un enseignement en alternance : théorique dans les C.F.A. et pratique dans une entreprise qui

rémunère l'apprenti (16-20 ans) sur la base du salaire minimum national (Office national d'information sur les enseignements et les professions, 1987). De plus, le ministère de l'Éducation nationale offre un enseignement spécial à 37 000 élèves du second degré du secondaire.

b) Les problèmes et les défis

Un survol de la documentation disponible traitant de l'éducation permet de reconnaître les problèmes et les défis auquel doit faire face l'enseignement français. Le premier est l'abandon et l'échec scolaires. En effet, seulement 45 pour 100 des adolescents et des adolescentes obtiennent le baccalauréat qui sanctionne les études secondaires (diplôme d'études secondaires). Il semble que ce pourcentage soit plus élevé cette année car le gouvernement s'est fixé comme objectif que 80 pour 100 des étudiants d'une classe d'âge réussissent le baccalauréat (Amblard, 1991).

Un autre défi que doit relever l'éducation est l'orientation scolaire. 30 pour 100 des élèves n'entrent pas en quatrième (8^{e} année ontarienne) car ils sont dirigés vers l'enseignement professionnel ou technologique. Plus de 33 pour 100 des élèves ne passent pas en deuxième (10^{e} année ontarienne) : environ 10 pour 100 des élèves redoublent la troisième et le reste se dirige vers l'enseignement professionnel (Amblard, 1991). L'orientation scolaire peut donc jouer un rôle important dans les décisions prises par les étudiants et par les enseignants.

L'insertion professionnelle des jeunes constituent également une préoccupation du monde de l'éducation française, surtout dans le contexte économique actuel. Il y a «des mouvements importants de jeunes après la sortie de l'école, qui passent du chômage aux stages, à l'inactivité ou à l'emploi précaire ainsi qu'au chômage de longue durée pour certaines catégories d'entre eux» (Lesourne, 1991).

Les caractéristiques des Français vivant dans des régions de contact linguistique

Pour obtenir des données permettant de reconnaître des caractéristiques particulières des adolescentes et adolescents âgés de 15 à 18 ans vivant dans un contexte de langues en contact nous avons consulté les académies de Strasbourg (proximité de la langue allemande), de Nice (proximité de la langue italienne) des Antilles-Guyane et de la Réunion (contact avec des langues comme le créole). Nous avons également contacté un certain nombre d'organismes d'appui parmi lesquels se trouvent le Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.) et l'Institut national de la recherche en éducation et formation (I.N.R.E.F.). Le C.N.D.P. a pour mission d'élaborer et de diffuser de la documentation et de l'information pédagogiques ainsi que les contenus des enseignements et d'effectuer des recherches appliquées à l'enseignement et à l'éducation. Il est présent dans les 28 académies et dans les départements (74 centres). Le I.N.R.E.F., anciennement I.N.R.D.P., a pour mission d'effectuer ou de faire faire des recherches fondamentales ou appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Un troisième centre de recherche a retenu notre attention : l'Institut national de recherche pédagogique du ministère français de l'Éducation nationale. Ce centre s'intéresse à la recherche dont les champs et les méthodologies correspondent aux principales problématiques de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Institut national de recherche pédagogique, 1991). Son action s'exerce en coopération avec les directions des écoles, des collèges, des lycées et des universités. Les recherches menées par l'Institut portent sur les cinq grands domaines suivants : mémoire de l'éducation, ressources et communication, didactiques des disciplines, technologies nouvelles et éducation, politique, pratiques et artisans de l'éducation.

À toutes fins utiles, nous n'avons pas trouvé de recherches qui permettraient de reconnaître des caractéristiques spécifiques aux jeunes français qui vivent dans des régions où le français est en contact avec une autre langue.

On peut toutefois noter qu'une plus grande proportion de la population des académies des Antilles-Guyane et de la Réunion fait partie de la population scolaire que celle de la France métropolitaine. En effet, respectivement 33 pour 100 (dont 108 000 au secondaire) et 36 pour 100 (dont 71 000 au secondaire) de la population régie par l'académie des Antilles-Guyane et l'académie de la Réunion font partie de la population scolaire alors que ce nombre se situe à 23 pour 100 pour la France métropolitaine (ministère de l'Éducation nationale de France, 1987).

Des documents indiquent également qu'il existe un écart entre les taux de réussite des élèves régis par ces académies et les taux de réussite des élèves de la France métropolitaine. Les taux de succès des étudiants au baccalauréat (diplôme obtenu pendant l'enseignement secondaire du 2e cycle) sont les suivants : a) pour le baccalauréat technologique : les Antilles-Guyane 48 pour 100, la Réunion 45 pour 100 et la France métropolitaine 65 pour 100; b) pour le baccalauréat général : les Antilles-Guyane 64 pour 100, la Réunion 57 pour 100 et la France métropolitaine 71 pour 100. Il est toutefois difficile de savoir si cet écart est lié aux langues en contact.

Il faut également noter que la préoccupation principale des chercheurs français dans le domaine linguistique est liée à la notion de double identité. Elle touche l'intégration des immigrés et les problèmes associés au contact de deux cultures : la culture d'origine et la culture française. Par exemple, l'Institut national de la recherche en éducation et formation (I.N.R.E.F.) mène un programme de recherche (Institut national de recherche pédagogique,

1991) intiutlé «intégration des immigrés». Ces recherches ne répondent pas aux objectifs de la présente recherche et ne permettent pas de trouver des caractéristiques particulières aux jeunes vivant dans des zones de langues en contact.

Conclusion

Ce chapitre présentait les caractéristiques des jeunes francophones âgés de 15 à 18 ans soulignées par les recherches européennes. Les chapitres précédents se sont centrés sur les caractéristiques soulignées par les recherches nord-américaines. En comparant les résultats de ces deux analyses, il est possible de tirer les conclusions suivantes.

D'abord, il faut noter que dans tous les pays où le français est en contact avec une autre langue, les chercheurs notent des tensions entre les deux communautés linguistiques en présence. Cela serait probablement vrai pour toute autre langue en contact, cependant la présente recherche ne s'intéresse qu'au français langue minoritaire en contact avec une langue majoritaire.

Dans chacun des pays, que ce soit le Canada, la Belgique ou la Suisse, les chercheurs notent des différences d'attitude et de comportement entre la minorité (francophone) et la majorité (anglophone, néerlandophone ou alémanique). Certaines des caractéristiques sont communes aux minorités francophones (par exemple, l'individualisme) alors que d'autres varient d'une minorité à l'autre.

Parmi celles-ci, on note des différences importantes entre les francophones de Belgique et de Suisse et les francophones de l'Ontario notamment dans le domaine linguistique. Les jeunes francophones de Belgique et de Suisse ne semblent pas éprouver le sentiment d'infériorité face à la majorité que ressentent les jeunes francophones de l'Ontario. Les jeunes de Belgique

et de Suisse ont tendance à utiliser les médias culturels (télévision, cinéma, livres, revues, etc.) francophones et utilisent très peu les médias de la langue majoritaire. L'utilisation des médias anglophones est plus répandue chez les francophones de l'Ontario. Les jeunes de Belgique et de Suisse utilisent presque exclusivement le français dans leurs interactions quotidiennes alors que l'utilisation de l'anglais par les jeunes francophones de l'Ontario est beaucoup plus fréquente.

Ces différences s'expliquent en grande partie par le contexte de vie de ces communautés francophones. Sur le plan démographique et géographique, les francophones de Belgique et de Suisse sont plus nombreux. De plus, ils sont établis dans des régions relativement bien délimitées. Ceci assure une très grande densité de francophones dans ces régions : les francophones y sont très nettement majoritaires. Ils sont minoritaires au sein de leur pays mais pas au sein de leur région. En contre partie, les francophones de l'Ontario sont répartis sur un territoire très grand qui entraîne une densité de population francophone relativement faible (du moins si on la compare à la Suisse et à la Belgique).

La densité de la population francophone au sein d'une région est proportionnelle à la disponibilité des services en français. Plus sa densité est forte, plus il y a d'activités culturelles et de services en français.

De plus, la langue française a une plus grande diffusion en Europe qu'en Amérique du Nord. Ceci contribue au comportement linguistique de majoritaire observé chez les Belges et Suisses francophones; la faible diffusion du français en Amérique du Nord contribue au comportement linguistique de minoritaire observé chez les francophones de l'Ontario.

Une autre différence observée entre la Suisse, la Belgique et l'Ontario concerne la structure politique des pays. En Belgique et en Suisse, on peut dire que la notion de territorialité des

langues assure la gestion des institutions par les francophones dans les régions francophones. Sur le plan scolaire, cela se traduit par une pleine gestion de l'éducation francophone par des francophones. Ce n'est pas tout à fait le cas en Ontario.

Finalement, il faut mentionner que les bouleversements et les changements politiques qui se produisent actuellement en Europe pourraient avoir des conséquences majeures sur le développement des communautés francophones de Belgique et de Suisse. Il est cependant très difficile de prédire lesquelles.

Toutes ces différences entre les francophones de l'Ontario et ceux de la Belgique et de la Suisse nous portent à conclure qu'il est difficile sur le plan pédagogique d'implanter en Ontario français des stratégies ou des contenus qui ont été élaborés pour des populations minoritaires au sein de leur pays mais majoritaires au sein de leur région linguistique.

Chapitre 10

Les principales caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire

Ce chapitre présente un résumé des principales caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant en milieu minoritaire. Certaines caractéristiques ne sont pas exclusives aux francophones vivant en milieu minoritaire mais elles sont importantes pour en tracer un portrait le plus complet possible. Ce chapitre présente également les différences observées entre les garçons et les filles de même qu'entre les diverses régions de l'Ontario. Le lecteur est prié de noter que ces caractéristiques sont extraites du texte et que de ce fait il est préférable de se référer à ce dernier pour leur interprétation.

Les principales caractéristiques des jeunes et les différences entre les sexes

La langue.

- Les jeunes francophones de l'Ontario ont une attitude positive face à la langue française et presque tous considèrent comme important de conserver sa langue et sa culture. Les filles se disent plus pro-francophones que les garçons. Ni les garçons ni les filles n'ont honte de

laisser paraître leur francité. Toutefois, ils se décrivent plus comme bilingues que comme francophones.

- Ce bilinguisme est important aux yeux des jeunes car ils le considèrent comme un atout majeur pour l'obtention d'un emploi. Cependant, comme le souligne Bernard (1990) le bilinguisme peut créer un état d'incompétence linguistique dans les deux langues en contact.

- Des auteurs notent aussi que les jeunes francophones minoritaires peuvent éprouver un sentiment d'infériorité face aux anglophones : le manque de confiance en soi serait lié au statut de francophone.

- L'assimilation est un phénomène qui inquiète les jeunes francophones. Le transfert linguistique est de 30 pour 100 en Ontario et il se produit plus souvent au sein du groupe des 20 à 40 ans.

- Les jeunes francophones de l'Ontario parlent beaucoup français à leur parent, assez à leur frère ou sœur et peu à leurs amis.

- Les francophones (tout comme les anglophones) semblent éprouver une grande difficulté à maîtriser leur langue. Cependant, la perception des jeunes en est tout autre : 80 pour 100 jugent bonne leur compétence en expression orale et en lecture. Mais ils la considèrent un peu moins bonne à l'écriture. De plus, une majorité de jeunes pensent qu'ils écrivent mieux en anglais qu'en français. Ce phénomène doit pouvoir être associé aux résultats d'études qui indiquent que les jeunes francophones, lorsqu'ils écrivent pour le plaisir, préfèrent le faire en anglais.

Les activités culturelles et sociales des jeunes

- Presque tous les jeunes écoutent de la musique et ce, généralement en anglais.

- La plupart des jeunes francophones de 15 à 18 ans regardent la télévision entre 5 et 10 heures par semaine. Ce n'est donc pas leur principale source de loisir. Ils regardent la télévision pour se divertir, s'amuser et se détendre. De plus, pour les jeunes la télévision peut avoir une fonction d'informer mais il faut que l'information soit comprise instantanément et qu'elle demande peu de préalables. Les adolescents francophones regardent plus la télévision que les adolescentes.

- Les jeunes regardent surtout la télévision en anglais. Cette observation vaut également pour les milieux francophones majoritaires. Quand ils regardent la télévision en français, les garçons écoutent le hockey et les filles les téléromans.

- Les filles sont plus nombreuses à lire et elles lisent plus que les garçons. L'anglais prédomine dans les activités de lecture, mais il prédomine dans une moindre proportion dans les activités liées à la musique ou à la télévision.

- Les activités de création comme le théâtre et la danse se font également beaucoup en anglais.

- Ils et elles assistent surtout à des spectacles en anglais.

- En matières d'activités culturelles et sociales, les filles ont des goûts plus diversifiés que les garçons.

- Voici la liste des activités de loisir que les jeunes francophones de l'Ontario pratiquent le plus souvent. Ce sont, dans l'ordre décroissant, les sports (75 %), la télévision (50 %), la musique (36 %), les sorties (33 %), la lecture (32 %), l'ordinateur et les jeux vidéo (13 %). De plus, plusieurs jeunes passent une partie de leur temps libre à dormir. Parler au téléphone et se promener dans les centres commerciaux sont des activités très prisées par les filles, mais moins par les garçons. Les filles, contrairement aux garçons, ne sont pas très attirées par les jeux vidéo. 44 pour 100 des filles lisent pendant leurs loisirs contre 19 pour 100 des garçons et elles lisent plus en français que les garçons.

L'école

- Les jeunes francophones sont convaincus de la nécessité des études mais ils ne sont pas très enthousiastes face à l'expérience scolaire. Ils trouvent que les enseignants sont peu sensibilisés aux problèmes et aux réalités de la jeunesse et qu'ils ne réussissent pas toujours à se ressourcer.

- La priorité des jeunes c'est le travail et pour réussir il leur faut un diplôme. Les études sont plus importantes pour les adolescentes francophones que pour les adolescents. La réussite scolaire est une forte source d'angoisse chez elles. En général, elles réussissent mieux sur le plan académique (sciences exclues) que les garçons. Elles sont également inscrites en plus grand nombre que les garçons en 13^{e} année et en première année de collège ou d'université.

- Même si les apprenantes francophones performent mieux que les apprenants francophones, il y a un certain nombre d'études qui notent des performances académiques relativement faibles chez les francophones. Rappelons les difficultés des francophones en compétence linguistique française, en mathématiques et en sciences. Il est important de mentionner que ces difficultés sont également ressenties par les anglophones de l'Ontario.

- Il est encourageant de constater que le taux de participation aux sciences et aux mathématiques des francophones de l'Ontario est à peu près le même que celui des anglophones. Les francophones ont donc comblé un écart relativement important. Il est évident que le nombre d'inscriptions n'est pas lié à la performance académique mais il était important de conscientiser les jeunes francophones à l'importance des domaines scientifiques. Rien n'empêche que la qualité de l'apprentissage ne suive la même voie que celle des inscriptions.

- À peu près tous les élèves du secondaire manifestent le désir d'entreprendre des études postsecondaires; mais sur 100 élèves inscrits en 9e année, 24 s'inscrivent en 13e année et neuf à l'université. Pour les anglophones, ces nombres sont supérieurs de 50 pour 100 .

- Le taux d'inscription des francophones en 13e année a augmenté au cours des dernières années mais celui des anglophones aussi. Il y a toujours moins de francophones que d'anglophones qui s'inscrivent en 13e année.

- La situation d'ensemble des effectifs postsecondaires francophones est moins encourageante : le nombre de francophones inscrits à l'université a augmenté mais celui des inscriptions au collège a diminué ce qui fait que l'écart entre les non-francophones et les francophones s'est accru au détriment de ces derniers.

- Les anglophones ont plus tendance que les francophones à faire une 13e année avant d'entrer au collégial.

- Les deux tiers des jeunes francophones désirent poursuivre des études bilingues, le quart désirent des études en français seulement, et le reste, des études en anglais.

- Le taux de décrochage pour les écoles de langue française en Ontario est de 34 pour 100 : 36 pour 100 pour les garçons et 32 pour 100 pour les filles. C'est le sentiment d'isolement qui semble être le facteur le plus important; les antécédents des parents, le niveau socio-économique et l'intérêt de la famille pour les études sont également des facteurs importants. Les élèves indiquent que le manque d'appui de la part des enseignants joue un rôle important dans le décrochage. Les garçons beaucoup plus que les filles ressentent ce manque d'appui de la part de l'école.

- L'abandon universitaire est plus marqué chez les francophones que chez les non-francophones.

L'ambition et la profession

- La plupart des recherches indiquent que la proportion de personnes ambitieuses est particulièrement élevée chez les jeunes francophones de l'Ontario. Les jeunes francophones en général privilégient des professions prestigieuses à un point tel que certains auteurs n'hésitent pas à la qualifier d'ambition démesurée.

- Les jeunes francophones sont plus fatalistes que les anglophones : leur avenir serait déterminé par le destin alors que les anglophones lient plus leur réussite à un dur labeur.

- un jeune francophone sur cinq désire occuper un poste dans l'enseignement.

- Les deux tiers des jeunes francophones âgés entre 15 à 18 ans travaillent à temps partiel. Ce nombre ne semble pas différent de celui observé chez les anglophones.

- Le principal emploi occupé par les filles francophones âgées de 15 à 19 ans est lié au travail de bureau; entre 20 et 24 ans, le tiers d'entre elles œuvrent dans ce domaine. Les garçons de 15 à 19 ans travaillent dans les services, la vente, le travail de bureau et la construction. Entre 20 et 24 ans, le tiers des garçons travaillent dans l'industrie des mines et des forêts.

- Les francophones seraient plus touchés par le chômage que les anglophones.

La famille

- Les jeunes francophones de l'Ontario semblent vivre plus au sein de familles biparentales intactes que les jeunes anglophones.

- La famille est importante pour tous les jeunes. Elle est toutefois plus importante pour les filles que pour les garçons même si les filles éprouvent plus de difficultés dans leurs relations avec leurs parents. Ce phénomène ne semble pas particulier aux francophones. Les parents, et particulièrement la mère, constituent la plus grande source d'influence pour les jeunes. La seconde est les amis.

- Les jeunes francophones, garçons et filles, ont une caractéristique particulière qui n'a pas été soulignée chez les anglophones : ils trouvent qu'il y a un manque de communication entre eux et leurs parents de même qu'une indifférence et un manque d'amour de la part des parents.

- Presque tous les jeunes francophones visés par cette étude sont célibataires. Toutefois, les francophones en général se marient plus tôt que les anglophones et les filles francophones se marient plus tôt que les garçons.

Les pairs et les amitiés

- Les amitiés sont très importantes pour les jeunes francophones de l'Ontario, comme chez tous les jeunes. De plus, tous et toutes en semblent généralement satisfaits même si les filles sont plus préoccupées que les garçons par leurs amitiés.

- Le meilleur ami ou la meilleure amie de plus de la moitié des francophones minoritaires est francophone. Ils ont un comportement linguistique bilingue avec leurs amis francophones et un comportement linguistique anglophone avec les amis anglophones. Cependant, l'anglais prédomine dans les relation amoureuses.

Les préoccupations sociales

- Il semble que les jeunes aient tendance à se préoccuper uniquement de leur expérience de vie immédiate, de leur sécurité matérielle et à se retirer de la société. Il y aurait un désengagement social. Ils sont égocentriques et généralement pessimistes en ce qui a trait à l'avenir du monde.

- La jeunesse francophone de l'Ontario est plus conservatrice et plus traditionnelle que la jeune génération qui la précédait.

- Les chercheurs notent des différences entre les garçons et les filles francophones. Ces dernières seraient plus tolérantes, moins racistes, plus optimistes et plus altruistes que les garçons.

- Parmi les préoccupations des jeunes francophones on note l'avenir du monde, la guerre, la drogue et l'école. Pour les filles, il faut ajouter à ces préoccupations les relations avec les autres et, pour les garçons, l'alcool.

- Les jeunes, peu importe leur appartenance linguistique, ont en général une bonne opinion d'eux-mêmes. Pour les francophones il faut cependant noter un sentiment d'infériorité face aux anglophones. Le fait d'être francophone minoritaire peut augmenter l'anxiété des jeunes surtout s'ils se sentent incapables de répondre aux attentes de leur milieu culturel.

- Dans l'ensemble, les jeunes francophones de l'Ontario ont une santé émotionnelle plus faible que celle de leurs aînés.

- Au niveau des caractéristiques personnelles, les filles ont un concept de soi et une confiance en soi plus faibles que les garçons. Elles sont moins satisfaites de leur apparence physique que les garçons. Les filles éprouvent également plus de difficulté avec l'angoisse, le sentiment de solitude et la dépression mais les garçons ont plus de difficulté au niveau des problèmes de conduite (délinquance, etc) et de l'hyperactivité.

L'identité en milieu minoritaire

- Environ 75 pour 100 des élèves franco-ontariens vivent une résolution positive du stade d'identité. La majorité des élèves vivent une remise en question des valeurs tant idéologiques qu'interpersonnelles. Ils explorent activement les possibilités professionnelles, les aspects de la vie religieuse, les choix politiques et les styles de vie tout en scrutant les aspects multiples de l'amitié, des fréquentations amoureuses et des rôles sexuels. À peine 8 pour 100 des jeunes ont précisé et choisi les éléments d'une identité réalisée suite à une exploration des possibilités offertes par l'environnement social.

- 25 pour 100 des jeunes francophones de l'Ontario âgés de 15 à 18 ans évoluent dans une zone négative de résolution du stade d'identité.

- Les jeunes francophones seraient plus en période de remise en question de leur identité que les anglophones.

- Les jeunes francophones en milieu minoritaire se déclarent en conflit avec la culture française. Leur attachement au bilinguisme semble beaucoup plus fort que celui à la culture française.

La vie de couple et la sexualité

- La très grande majorité des jeunes francophones de l'Ontario veulent se marier et ce mariage doit être pour la vie. L'amour et la communication est ce qu'il y a de plus important dans un couple. De plus, pour une majorité d'entre eux, il faut s'aimer pour avoir des relations sexuelles. Cette conviction est plus forte que chez l'ensemble des jeunes Canadiens.

- Au début du cycle supérieur, la moitié des jeunes ont eu des rapports sexuels au moins une fois et, à la fin de ce cycle, ce pourcentage passe à 75 pour 100. Le quart des jeunes ont donc leur première relation sexuelle entre 16 et 18 ans.

- Les jeunes francophones considèrent la sexualité comme une chose normale mais très peu la considèrent comme une bonne chose.

L'alcool et la drogue

- La consommation d'alcool est assez répandue chez les jeunes Canadiens : huit sur dix disent en consommer alors que 20 pour 100 se déclarent non-buveurs. La consommation régulière de drogue est moins répandue mais touche quand même près d'un jeune Canadien sur cinq.

Les décès et le suicide

- Les accidents, dont la moitié sont des accidents de la route, sont la principale cause de décès des jeunes Canadiens. Le suicide représente 15 pour 100 des décès. Ce phénomène qui touche plus les garçons que les filles est en croissance continue depuis 1986.

L'activité physique et la santé physique

- Les caractéristiques observées par les chercheurs dans ces domaines semblent assez universelles et peu sont spécifiques aux francophones. Dans ce domaine on note plutôt des différences entre les garçons et les filles.

- Pour les jeunes Canadiens, le sport et l'activité physique leur permettent de se maintenir en forme alors que, pour les jeunes Canadiennes, ils permettent de contrôler leur poids et leur silhouette. De plus, pour les jeunes Canadiens (francophones et anglophones), ils ont une fonction de socialisation. Cela leur permet de rencontrer d'autres jeunes.

- La majorité des jeunes font du sport régulièrement. Les garçons un peu plus que les filles et ils se tournent un peu plus vers les sports d'équipe (autant chez les francophones que chez les anglophones). C'est dans cette tranche d'âge que les jeunes sont les plus actifs. Malgré ce fait, les chercheurs notent qu'à 13 ans la majorité des jeunes (96 %) atteignent les niveaux

recommandés de condition physique. Cependant ce pourcentage diminue à près de 40 pour 100 à la fin de l'adolescence.

- Plus de garçons que de filles considèrent l'activité physique comme importante.

- Les activités préférées des jeunes Canadiennes sont dans l'ordre la marche, la natation, le cyclisme et la danse. Pour les garçons ce sont le cyclisme, la natation, la marche et la danse.

- L'école est l'endroit privilégié par les jeunes pour faire de l'activité physique.

- Le manque de temps est la principale raison invoquée par les jeunes Canadiens pour ne pas faire d'activité physique.

- L'adolescence s'accompagne de transformations physiques importantes chez les jeunes. Par conséquent une bonne alimentation et de saines habitudes de vie sont importantes pour assurer un développement harmonieux. Cependant, seulement 37 pour 100 des jeunes Canadiens et 15 pour 100 des jeunes Canadiennes ont une alimentation conforme au guide alimentaire canadien. Les garçons prennent trois repas par jour en moyenne 4,6 jours par semaine alors que la moyenne pour les filles est établies à 3,6 jours par semaine. Un garçon sur cinq et une fille sur quatre fument. Les filles ont donc tendance à moins bien s'alimenter et à fumer plus que les garçons. Les filles se disent également en moins bonne santé que ne le disent les garçons. Les filles risqueraient plus l'obésité que les garçons.

La vitalité ethnolinguistique régionale

La vitalité ethnolinguistique d'une communauté est un concept important dans l'étude d'une population comme celle des francophones vivant en milieu minoritaire.

Par vitalité ethnolinguistique, on entend l'ensemble des caractéristiques qui sont déterminantes dans l'établissement d'un groupe comme entité collective distincte dans ses relations avec les autres groupes (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). La langue serait l'élément capital le plus significatif qui engloberait les diverses caractéristiques par lesquelles un groupe se définit comme communauté distincte.

Plusieurs théories tentent de préciser les divers paramètres qui expliquent ces phénomènes socio-psychologiques et linguistiques. Cependant, nous retenons le modèle de la vitalité ethnolinguistique tel qu'établi par Giles et al. (1977). Il demeure toujours le cadre de référence théorique le plus exhaustif pour décrire les dimensions importantes d'une communauté linguistique donnée. Il est complété par les théories de Gardner (1986), Lambert (1972) et Landry et Allard (1990).

L'utilisation de ce modèle permet de constater qu'il est possible de cerner la vitalité ethnolinguistique des francophones de l'Ontario âgés entre 15 et 18 ans. Cependant, en examinant les diverses composantes du modèle, on remarque de grandes différences régionales qu'il est difficile d'ignorer dans l'élaboration des programmes d'études destinés aux jeunes de ces régions puisqu'elles influent sur la vitalité ethnolinguistique de ce groupe.

Le modèle théorique de Giles, Bourhis et Taylor (1977) met en évidence l'interaction de trois facteurs, le statut ou le prestige du groupe, la situation démographique et le support institutionnel.

Le statut du groupe

Un groupe minoritaire peut puiser son prestige et son pouvoir dans quatre statuts : le statut économique, le statut social, le statut historique et le statut langagier. Ces statuts ont un impact sur la vitalité ethnolinguistique de la communauté.

Le statut économique de la communauté francophone repose sur le contrôle qu'elle maintient sur son économie tant au niveau national que régional. Il joue un rôle important dans l'établissement d'un sentiment distinct d'appartenance.

Aussi important que la variable précédente, le statut social détermine le degré de fierté ou d'estime du groupe. Plus, il se sent digne d'estime plus il a un «bon moral». Pour cette variable, il faut rappeler que les jeunes francophones de l'Ontario ont une attitude positive face à la langue française et presque tous considèrent comme important de conserver cette langue et cette culture. Ils n'ont pas honte de laisser paraître leur francité. Ceci contribue à maintenir la vitalité du groupe. Toutefois, des auteurs notent aussi que les jeunes francophones minoritaires peuvent éprouver un sentiment d'infériorité face aux anglophones : la confiance en soi serait plus faible à cause du statut de francophone. Les forces de ces deux phénomènes peuvent influencer positivement ou négativement, selon le cas, la vitalité du groupe. Ceci est également lié au statut langagier : plus la langue de la communauté est valorisée en dehors et à l'intérieur du groupe, plus elle contribue au maintien de sa vitalité ethnolinguistique.

Il faut aussi noter que le prestige social d'une communauté est influencé par les emplois occupés par ses membres : il semble que les francophones occupent plus de postes dans l'industrie primaire et dans les activités de services que les anglophones. Ils sont également

plus souvent en chômage. Même si la moyenne salariale provinciale des francophones semble être semblable à celle des anglophones, le prestige social demeure lié au type d'emploi occupé et par conséquent, la vitalité ethnolinguistique des francophones s'en trouve influencée.

Les événements historiques, luttes et conflits pour l'auto-détermination, peuvent soit devenir une source mobilisatrice favorable à l'affirmation du groupe comme entité distincte soit avoir un effet démobilisateur qui se manifeste par un refus de s'identifier à la langue de son groupe. L'Ontario français, malgré sa courte existence, présente déjà plusieurs faits historiques auxquels il peut se référer et s'identifier (Choquette, 1980, 1984). Pour chaque région de l'Ontario on retrouve des faits qui ont marqué la communauté francophone. On peut penser aux luttes scolaires de Penetangueshene pour n'en nommer qu'une. On peut également penser à l'obtention du premier collège francophone dans la région d'Ottawa-Carleton, à la loi 8 sur les services en français, à l'inauguration du drapeau franco-ontarien à Sudbury, etc.

Ces quatre variables retenues par Giles, Bourhis et Taylor (1977) ne sont pas exhaustives. Cependant, elles représentent des points de référence importants pour nous permettre de comprendre la vitalité d'une communauté linguistique et de définir les caractéristiques et les besoins de ses membres.

La situation démographique

Lorsque deux communautés linguistiques distinctes sont en contact, la situation démographique du groupe en position minoritaire devient un élément important pour le maintien de sa vitalité. Le modèle de Giles, Bourhis et Taylor (1977) distingue huit aspects du champ démographique, qu'il regroupe sous deux grandes catégories : la répartition de la population et le nombre dans chaque communauté.

La notion de nation et de territoire, le regroupement des membres à un endroit donné et la densité de la population sont considérés comme importants dans le maintien de la vitalité d'une communauté. Outre les facteurs ci-haut mentionnés, il faut ajouter le nombre absolu d'habitants, les taux de natalité et d'endogamie ainsi que les mouvements d'immigration et d'émigration qui sont autant d'indices favorables pour le maintien de la vitalité d'une communauté comme entité distincte.

Les données présentées dans ce rapport mettent bien en évidence l'importance du facteur démographique sur la vitalité ethnolinguistique dans les diverses régions de la province. Par exemple, on retrouve à peu près le même nombre de francophones dans la région Centre/Sud-Ouest que dans la région Nord-Est/Nord-Ouest. Cependant les francophones ne représentent que 2,4 pour 100 de la population de la première région contre 22 pour 100 de la seconde. Il est évident que cette différence affecte la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones de ces régions.

Il est intéressant de noter qu'au sein d'une même grande région il y a des différences au niveau de la vitalité. Par exemple, les 3 500 francophones de Thunder Bay comptent pour 3 pour 100 de la population de la ville alors que les 3 100 francophones d'Iroquois Falls représentent 49,4 pour 100 de la population de cette ville. La vitalité ethnolinguistique ne dépend pas seulement du nombre absolu de francophones mais également de leur poids démographique au sein de la communauté et du territoire.

Ces nombres affectent le transfert linguistique. Par exemple, la région Centre/Sud-Ouest a un taux de transfert linguistique évalué à 66 pour 100 alors qu'il est de 23 pour 100 dans le Nord-Est, de 51 pour 100 dans le Nord-Ouest et de 25 pour 100 dans l'Est. La densité des francophones dans une région détermine la fréquence des glissements vers l'anglais. C'est dans le district où se trouve la plus grande proportion de francophones, soit Cochrane, que

l'on remarque le taux d'anglicisation le moins élevé. Comme plusieurs études l'ont montré, plus la concentration de francophones est élevée, plus le taux d'anglicisation est bas.

Ces nombres sont également reliés à la fréquence d'utilisation du français à la maison par les jeunes francophones : dans le nord-est de la province, 17,5 pour 100 des jeunes disent parler seulement français à la maison alors que dans le nord-ouest ce pourcentage n'est que de 2 pour 100.

L'école peut difficilement ne pas tenir compte de ces données et il apparaît évident que les stratégies pédagogiques devront varier en fonction des caractéristiques de la région où se trouvent l'école. Selon Mougeon (1984), le facteur démographique viendrait contrecarrer le support du système éducatif. Par exemple, le français des jeunes Franco-ontariens continue à se détériorer là où leur communauté est dispersée. Cette détérioration se produit en dépit, de la décision du gouvernement provincial, en 1968, d'étendre aux écoles publiques de l'intermédiaire au secondaire, l'emploi du français comme langue d'enseignement.

Le support institutionnel

Par le support institutionnel, on entend le degré de participation formelle et informelle (groupe de pression) aux prises de décision, en ce qui concerne le devenir de la communauté en tant qu'entité linguistique distincte. L'ensemble de ces supports institutionnels comprend les masse-medias, le système éducatif, les services gouvernementaux, l'industrie et les institutions religieuses et culturelles. Dans ces différents champs d'action sociale, l'utilisation de la langue de la communauté en position minoritaire est d'une importance cruciale pour le maintien de la vitalité ethnolinguistique.

BEST COPY AVAILABLE

Des différences importantes sont à noter entre les régions de la province en ce qui concerne le support institutionnel offert ou acquis par les francophones.

Par exemple, certaines régions n'ont pas ou peu accès à des études postsecondaires en français. Pour l'instant la région d'Ottawa-Carleton est la seule à bénéficier d'un collège français (même si l'annonce pour la création de deux autres collèges a été faite récemment). Puisque la majorité des jeunes cherchent à fréquenter un collège dans leur région, ce phénomène contribue au transfert linguistique dans la région où il n'y a pas d'études postsecondaires en français. Ceci contribue à diminuer la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone de cette région. De plus, il semble que plusieurs jeunes choisissent de faire leurs études secondaires en anglais sachant que le postsecondaire se fera en anglais. À ce sujet, Frenette, Quazi et Stokes (1990) indiquent que :

> «L'absence de programmes postsecondaires est en partie responsable du faible taux de fréquentation des écoles secondaires françaises, en ce sens que le jeune francophone dont l'horizon postsecondaire en français est bloqué, ne voit pas l'utilité de s'y préparer. Plusieurs jeunes deviennent ainsi des décrocheurs scolaires, linguistiques et culturels.» (p.30)

En ce qui a trait aux masse-médias, à l'accessibilité aux produits culturels et aux services en français il existe des différences entre les régions. Les régions densément peuplées par les francophones ont en général une accessibilité plus grande. Par exemple, les jeunes de l'Est ont accès à un plus grand choix de postes de radio francophones que les jeunes du Sud/Sud-Ouest. Il en va de même pour les autres activités comme les spectacles en français. Ces derniers seront plus disponibles dans les régions de l'est et du nord de l'Ontario que dans celles du sud/sud-ouest.

La situation est la même pour les services en français : le gouvernement n'offre des services en français que dans certaines régions désignées (justement à cause de la densité de leur population francophone). Outre les services gouvernementaux, la vie d'une communauté doit

compter sur des services en français comme des bibliothèques, des soins de santé, des écoles... Or dans certaines régions ces services sont quasi inexistants alors que dans d'autres ils sont relativement bien ancrés. Encore une fois, il risque d'incomber à l'école, en plus de sa lourde responsabilité académique, la responsabilité de créer un milieu de vie offrant des services non disponibles dans la collectivité. Par exemple, des spectacles en français, des bibliothèques incluant une diversité de produits culturels, des services de santé, des services de nature religieuse ou morale, des services pour promouvoir la santé mentale et physique des jeunes, etc. Idéalement, plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté est faible, plus l'école devrait offrir une grande variété de services.

Le facteur démographique aurait des répercussions néfastes non seulement sur l'école mais également sur les autres supports institutionnels tels que la famille, les masse-médias, le commerce et l'administration provinciale et fédérale et deviendrait ainsi une force dominante sapant le maintien et la maîtrise du français (Mougeon, Canale et Bélanger, 1978), c'est-à-dire la vitalité ethnolinguistique de la communauté franco-ontarienne. Ces effets différeront selon le degré de concentration de la population francophone.

Selon Giles, Bourhis et Taylor (1977), la force de la vitalité ethnolinguistique est la résultante des effets combinés du statut ou du prestige, du champ démographique et du support institutionnel de la communauté linguistique.

La résultante de l'interaction de ces diverses influences complexes peut être transposée sur un continuum qui s'étend entre deux pôles, l'un indiquant une vitalité ethnolinguistique très forte et l'autre, une vitalité très faible. C'est à partir de l'évaluation appropriée des effets combinés de ces trois facteurs principaux que la vitalité ethnolinguistique d'une communauté pourra, d'une manière relative, être établie. Par exemple, une communauté linguistique, dans le champ démographique, peut révéler un indice de vitalité très fort, mais en ce qui concerne le

prestige et le support institutionnel, une vitalité ethnolinguistique très faible. La résultante de ces forces indiquera donc une vitalité ethnolinguistique moyenne. À la lumière de notre analyse il semble que la vitalité ethnolinguistique varie grandement d'une région à l'autre et il est important que l'école en tienne compte dans ses prises de décision.

Chapitre 11

Les documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario et les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario

L'analyse des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario destinés au cycle supérieur

Les chapitres précédents ont présenté les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans vivant dans un milieu minoritaire. Il est important dans un contexte pédagogique d'analyser les documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui sont destinés à cette population scolaire. Cette analyse doit permettre de discuter les orientations pédagogiques préconisées par le Ministère et ce à la lumière des résultats de notre étude.

Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé à une analyse des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario destinés au cycle supérieur dans le but de reconnaître et de décrire pour les francophones en situation minoritaire 1) les caractéristiques des jeunes de 15 à 18 ans, 2) le milieu et le climat de la salle de classe, 3) les ressources que doit utiliser l'enseignant et 4) les stratégies d'enseignement et d'apprentissage préconisées par le Ministère. L'annexe 6 présente la liste des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario analysés pour la rédaction de ce chapitre.

Après avoir mis en évidence les informations concernant les quatre thèmes mentionnés ci-haut, nous avons comparé les documents en français et en anglais afin de trouver les similitudes et les différences. Ces dernières nous ont aidé à dégager une vision du jeune francophone en milieu minoritaire.

Ce chapitre présente donc, pour les quatre thèmes, les congruences entre le contenu des documents du Ministère et les caractéristiques que cette recherche a permis de reconnaître.

Les caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans

Selon la grande majorité des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'élève est curieux et créatif et doit participer activement à son apprentissage afin de savoir communiquer dans des contextes variés. Il réagit lorsqu'il doit faire face à une situation problématique : premièrement, il définit le problème et l'explore; ensuite, il découvre et communique la solution; enfin, il évalue le résultat, généralise et applique les acquis de façon à consolider et à intégrer les nouvelles situations de communication réelles. Après ou pendant chacune des étapes, l'élève doit avoir la possibilité d'y revenir afin d'observer, d'analyser et d'évaluer.

C'est à travers les pratiques que se nourrissent les habiletés, attitudes et connaissances. Les pratiques développent donc les aspects cognitifs et affectifs de l'apprenant afin qu'il devienne de plus en plus autonome. Il existe une grande diversité de potentialités et d'intérêts chez les jeunes mais chacun apprend lorsqu'il est confronté par toutes sortes de discussions, formelles ou informelles.

L'élève est donc une personne de plus en plus autonome qui a l'habitude de penser. Il participe activement à sa propre éducation; son progrès est davantage sa responsabilité sur le plan de la motivation et de l'auto-gestion. Les habiletés s'acquièrent de façon progressive et

la progression varie souvent d'un ou d'une élève à l'autre. Les élèves apprennent en s'exécutant et en réfléchissant sur ce qu'ils font au lieu d'apprendre et ensuite passer à l'exécution. L'enseignant doit aider l'élève à acquérir ces notions au moment même où il en a besoin, en tenant compte de son âge, de sa maturité et du niveau de difficulté du cours. Les diverses pratiques permettent aussi d'acquérir des connaissances d'ordre général.

Chaque adolescent apprend à un rythme différent et n'apprend pas de la même façon. Selon son tempérament, l'élève choisit un style d'apprentissage plutôt qu'un autre. Certains apprennent mieux par le stimulus visuel, d'autres par le stimulus oral et d'autres par la manipulation d'objets.

Cette description de l'apprenante et de l'apprenant dans les documents en français est la même que celle des documents en anglais. Les caractéristiques sont formulées de façon générale. D'ailleurs, elles s'appliquent à la plupart des populations adolescentes occidentales. Le chapitre 2 traitait de la plupart d'entre elles : l'élève est curieux, créatif et doit participer activement à son apprentissage. Il apprend mieux dans un contexte de communication. Le présent rapport démontre clairement l'importance de la socialisation et de la communication dans le développement de l'adolescente ou de l'adolescent. Ce contexte de communication non seulement favorise la socialisation et la formation de l'identité, mais facilite l'apprentissage en général.

Il est important de stimuler la curiosité des jeunes car, tel que mentionné dans le chapitre 7, l'adolescence doit être une période intense d'exploration qui permet au jeune de prendre des engagements qui l'amèneront à développer une identité réalisée.

Un autre point de congruence entre les documents du Ministère et les résultats de notre étude est l'importance de l'autonomie. À l'adolescence, les jeunes visent à devenir de plus en plus

autonome. Ceci doit se traduire non seulement sur le plan social, mais également dans le domaine de l'apprentissage où les jeunes doivent avoir la possibilité de faire des choix et de prendre en main leur développement cognitif. Cependant, comme le souligne Sarda (sans date), l'autonomie accordée à un adolescent ne doit pas être synonyme d'être laissé à lui-même. L'enseignant doit jouer un rôle de guide ou d'accompagnateur. Dans ce domaine, il faut porter une attention particulière aux filles car elles ont moins confiance en elles et se sentent plus seules que les garçons.

Le milieu

Tous les documents encouragent l'enseignant à réorganiser sa salle de classe afin de créer un climat propice à l'expression de la langue. L'atmosphère de la classe doit être détendue et calme de façon à encourager des discussions ouvertes pour créer des échanges stimulants. L'enseignant doit présenter les aspects compétitifs de manière positive et encourageante. Les documents du Ministère insistent, dans la description du milieu, sur l'importance de la communication dans l'apprentissage chez l'adolescent : il faut créer une ambiance de classe qui favorise cette communication.

Les ressources

Tous les documents, qu'ils soient en français ou en anglais, encouragent l'enseignant à utiliser une grande variété de ressources : par exemple, manuels, matériel audiovisuel, documents de référence, journaux, revues, logiciels et ordinateurs, objets, enfin, tout ce qui risque d'intéresser les élèves.

Outre les ressources matérielles, les enseignants doivent compter sur les ressources humaines disponibles dans la communauté. Ces personnes peuvent donner des conférences ou animer

des ateliers et des activités spéciales. À ce propos, nos recherches indiquent que les écoles doivent faire un effort particulier pour mettre en évidence des femmes qui performent tant dans des carrières généralement associées aux femmes que dans des carrières associées aux hommes. Cela permet à tous de prendre conscience de leur possibilité et de développer une attitude positive à l'égard de l'égalité des sexes. Toutefois, les écoles françaises ont un défi de taille à relever : celui de la langue. Il est souvent difficile de trouver des conférenciers francophones et encore plus, il faut bien l'avouer, des conférencières francophones.

Finalement, le milieu est considéré comme une ressource que doivent utiliser les enseignants : cela peut être des sources d'information externes à l'école, des lieux historiques, des lieux à caractère scientifique, etc.

Les documents du Ministère indiquent que les besoins en ressources vont varier selon les domaines d'études. Par exemple, une activité reliée au cours de sciences et une activité reliée au cours de géographie ne requièrent pas les mêmes ressources tout comme une activité de danse ne requiert pas les mêmes ressources qu'une activité reliée au cours d'histoire.

En général, les ressources décrites dans les documents en français et les document en anglais sont semblables. Toutefois, les ressources utilisées pendant les cours sont principalement en français si le cours se déroule en français, et en anglais s'il se déroule en anglais. On note donc des différences liées à la disponibilité des ressources dans la langue du cours offert.

Par contre, on note quelques différences intéressantes entre les documents portant sur l'enseignement de la langue maternelle (français pour les francophones et english pour les anglophones) et de la langue seconde (anglais pour les francophones et french pour les anglophones) .

Le programme-cadre de français indique que les œuvres étudiées devraient être «surtout, mais non exclusivement, canadiennes-françaises» (MEO, 1987, p.123) et le document traitant de *english* suggère que les textes étudiés devraient être principalement canadiens. De plus, pour *french* on propose que l'élève puisse étudier des livres français et canadiens-français alors que pour *anglais* on ne retrouve pas de distinction au niveau des «types» d'anglais comme par exemple l'anglais canadien ou britannique.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

La grande majorité des documents préconisent l'utilisation de stratégies d'enseignement et d'apprentissage semblables.

Comme base théorique, les documents indiquent de façon non équivoque que l'interaction et la communication sont primordiales à l'apprentissage de la langue. La pratique, soit la situation de communication réelle, s'avère la meilleure façon d'apprendre à utiliser les discours. Il existe deux types de pratique : les pratiques d'interprétation (lire, écouter et visionner) et les pratiques de production (parler et écrire).

Les documents définissent la lecture comme une démarche de construction du sens à partir d'un texte. L'élève doit avoir l'occasion de lire quotidiennement. Les textes répondront aux besoins, aux goûts et aux intérêts des élèves. Il est recommandé d'initier l'élève à certaines techniques qui facilitent la lecture : l'examen de la table des matières, le repérage des titres et des sections, etc.

L'écriture constitue une démarche de construction de sens qui est difficile pour la plupart des gens mais répond à un besoin de découvrir l'ordre des choses et d'établir des rapports entre ces choses. On énumère les phases de l'écriture, soit la pré-écriture, la rédaction, la révision

et la correction et finalement la publication. Écrire est une démarche récursive. Les responsables de la planification doivent tenir compte des éléments suivants : le comportement de l'élève, l'encadrement de l'acte d'écrire et le dossier d'écriture. L'élève doit écrire à des fins réelles et doit avoir l'occasion de choisir des sujets d'intérêt personnel, d'explorer le sujet avant de le rédiger, de concevoir l'écriture comme une démarche créatrice, de revoir son texte, de réagir et d'apporter des modifications nécessaires, de partager ses idées avec les autres, de jeter un regard critique sur ses écrits et d'inviter la critique des autres.

L'enseignant, lorsqu'il corrige les textes, ne met pas constamment en évidence les erreurs des élèves. Il pose des questions et agit comme catalyseur pour l'apprentissage de la grammaire. La plupart des documents indiquent que l'acquisition de certains concepts grammaticaux s'avère nécessaire, mais que plus de temps doit être consacré à la pratique plutôt qu'à l'étude théorique de la grammaire et de l'orthographe.

Les activités d'écoute seront stimulantes et pertinentes. De plus, l'enseignant sera un auditeur modèle. La littérature devrait privilégier le plaisir de la lecture plutôt que l'analyse détaillée. De plus, l'enseignant doit développer, chez les élèves, les habiletés nécessaires pour comprendre, apprécier et évaluer le média.

Les documents soulèvent l'importance de l'utilisation d'une terminologie correcte par l'enseignant lorsqu'il communique avec les élèves. Ils apprennent ainsi à la maîtriser sans qu'elle soit considérée comme un travail de mémorisation.

L'enseignant utilise une approche holistique. Les situations de communication réelles sont orientées vers l'interaction, l'imprévu, l'impromptu et la créativité. Les activités encouragent l'autonomie. Les discours et activités deviennent de plus en plus étoffés et abstraits. Les pratiques doivent intéresser les élèves, répondre à leurs besoins, ainsi que proposer des défis.

Les élèves entreprendront des recherches sur des thèmes variés liés à des situations réelles et des préoccupations actuelles. Dans ce contexte, l'enseignant aide et motive les apprenants. Il aborde tous les sujets avec le même enthousiasme. De plus, les documents suggèrent que l'enseignant planifie par étapes et privilégie des objectifs précis tout en respectant la démarche individuelle de chaque apprenant.

Certains travaux se font individuellement alors que d'autres se font en équipe. Le travail de groupe est nécessaire afin de permettre aux élèves d'échanger sur nombre de sujets. Les groupes peuvent varier de grandeur; les élèves peuvent travailler en petites équipes ou avec toute la classe. L'enseignant doit à un moment donné assumer le rôle plus discret d'animateur et de conseiller.

Afin d'augmenter les occasions d'apprentissage de la matière et d'exploiter les ressources de la collectivité, l'élève peut participer à un programme d'éducation coopérative ou à des stages. De plus, l'enseignant peut organiser des visites à l'extérieur.

L'évaluation des apprentissages doit être continue, et l'enseignant doit utiliser plusieurs modes d'évaluation (diagnostique, sommative et formative). Il doit rencontrer les élèves individuellement afin de discuter des points forts et des domaines dans lesquels l'élève doit s'améliorer. Il devrait donner aux élèves l'occasion de s'auto-évaluer et d'évaluer les autres élèves.

La plupart des cours sont offerts à trois niveaux : le niveau fondamental, le niveau général et le niveau avancé. Le niveau fondamental met l'accent sur les travaux pratiques et les applications concrètes. Il est conçu principalement pour préparer l'élève à entrer directement, après les études secondaires, dans le monde du travail. Le niveau général prépare les élèves à entrer dans la vie professionnelle ou à s'inscrire dans un collège d'arts appliqués et de

technologie ou dans tout autre établissement d'enseignement postsecondaire. L'enseignement à ce niveau insiste davantage sur le côté pratique mais inclut également l'acquisition de certaines connaissances théoriques. Le niveau avancé place l'accent sur l'acquisition de connaissances théoriques. Ce cours prépare les élèves à étudier à l'université ou aux collèges d'arts appliqués et de technologie.

Les différences entre les documents en français et les documents en anglais

Bien que les documents en français et en anglais partagent un grand nombre de similarités, ils ont également des points divergents. Les principaux domaines pour lesquels on observe de telles différences sont l'enseignement des langues (*français* et *anglais* pour les francophones et *English* et *French* pour les anglophones) et le programme d'études contemporaines.

Lorsque l'on compare les documents traitant de l'enseignement du *français* aux francophones et ceux traitant de l'enseignement de *English* aux anglophones, l'interprétation du but de l'éducation, soit d'«apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux» (MEO, 1987, p.15) n'est pas la même. Les francophones mettent l'accent sur «les coutumes, la culture et les croyances de son propre groupe linguistique ainsi que celles des pays membres de la francophonie» (MEO, 1987, p.15). On ajoute que «certaines activités pourront lui permettre d'apprécier l'apport des divers groupes qui composent la mosaïque ontarienne et canadienne» (MEO, 1987, p.15). Par contre, les anglophones interprètent ce but de façon moins ethnocentrique : «In Canada, it includes regard for a) The Native peoples; b) the English and French founding peoples; c) multiculturalism; d) national identity and unity» (MEO, 1987, p.7).

Le document *Français* veut répondre aux besoins de «plusieurs types d'élèves franco-ontariens. Certains sont presque exclusivement d'expression française ou anglaise, ou ont une langue autre que le français ou l'anglais comme langue maternelle; d'autres présentent un profil de parfait bilingue, voire trilingue. La plupart du temps, ils se situent quelque part entre ces extrêmes» (MEO, 1987, p.17). L'école francophone doit donc répondre à toutes ces différences régionales; elle doit être très flexible afin d'accepter l'élève tel qu'il est, de le valoriser et ensuite de lui offrir «les conditions qui lui permettent effectivement de se servir de la langue pour découvrir et se découvrir, apprendre et continuer à apprendre, être et créer» (MEO, 1987, p.17).

Le document *English* a une préoccupation différente puisqu'il est défini comme un véhicule pour répondre aux besoins de la nouvelle société multiculturelle. «For many students in our schools, particularly in urban areas, the first language is not English, or is a variety of English that diverges widely from the Ontario dialect... such students need a well-structured English program and extensive help from all teachers if they are to develop to the limits of their potential and become fully participating adults in an English-speaking society» (MEO, 1987, p.2).

On écrit que le cours de *français* doit mettre l'accent «sur les discours qui expriment des valeurs sociales, culturelles, morales revêtant une importance particulière pour la collectivité franco-ontarienne» (MEO, 1987, p.38). Dans le document *English*, le développement du sens d'appartenance à la collectivité franco-ontarienne est remplacé par le développement «of positive self-concept and the formulation of positive attitudes closely linked with the student's growing fluency» (MEO, 1987, p.2). Le document *English* veut que l'élève développe ses propres valeurs en se basant sur celles de la société multiculturelle.

Le document *Français* inclut également de grands tableaux que l'on ne retrouve pas dans le document *English*. Ces tableaux sont de riches sources d'information qui expliquent, de façon générale, les objectifs d'apprentissage relatifs à l'interprétation et à la production des discours. Ils expliquent aussi les buts et objectifs généraux de l'enseignement du français, les formes de discours, le processus d'apprentissage, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, des méthodes, des techniques, des activités et des domaines à exploiter, la répartition du temps de classe pour la pratique des divers types de discours, ainsi que plusieurs autres renseignements. Sans donner d'exemples spécifiques, ces tableaux permettent à l'enseignant une très grande flexibilité lors de leur application en salle de classe.

Le document *English* ne présente pas de tels tableaux. Cependant, les lignes directrices retrouvées dans le *Curriculum Guideline* sont aussi accompagnées par des documents d'appui qui offrent aux enseignants des activités et des méthodes très concrètes et précises qui peuvent être exploitées directement en classe.

Le document *Français* encourage toujours l'enseignant à présenter des activités, à tous les niveaux, qui permettent l'objectivation par l'élève. «Les activités qui favorisent l'objectivation contribuent plus efficacement au développement des habiletés et attitudes» (MEO, 1987, p.60). Le document *English* n'utilise pas spécifiquement le terme objectivation. Par contre, le document *Curriculum Guideline* mentionne l'auto-évaluation comme étant un processus qui développe «a sense of self-worth as a result of sharing responsibility for their own learning» (MEO, 1987, p.11). Cependant, l'auto-évaluation n'est pas synonyme du mot objectivation : ce dernier représente «le fait de revenir sur une pratique à des fins d'observation, d'analyse et d'évaluation, dans le but de l'améliorer» (MEO, 1987, p.6).

Dans l'ensemble on peut noter que le programme-cadre de français accorde une grande flexibilité à l'enseignante ou à l'enseignant. Cette flexibilité est liée à deux facteurs. Le

premier repose sur le fait que le document mise sur la communication pour le développement de la maîtrise du français. Le second est une volonté de respecter les différences régionales. Sans parler de vitalité ethnolinguistique, le Ministère reconnaît que l'enseignement du français doit tenir compte des caractéristiques des jeunes et de celles de leur milieu. Cette préoccupation est en accord avec le chapitre précédent qui indiquait que les francophones des régions de l'Ontario partagent certaines caractéristiques mais qu'un certain nombre d'entre elles varient d'une région à l'autre. Les documents pour *English* semblent moins sensibles aux différences régionales en Ontario.

On remarque aussi certaines différences entre les documents traitant de l'enseignement des langues secondes : *Anglais* et *French*. Premièrement, la structure des deux programmes est différente. *Anglais* est offert aux niveaux fondamental, général et avancé. Par contre, le Ministère dispose de trois programmes différents pour l'enseignement de *french* : Ce sont *Core French*, *Extended French* et *Immersion French*. Dans chacune de ces trois catégories, les cours sont offerts aux niveaux fondamental, général et avancé.

Les documents *Anglais* et *French* décrivent de façon différente la maîtrise de la langue seconde par les élèves. Le document sur l'enseignement de l'anglais explique que «some (students) are exposed to English almost constantly; for others such exposure may be only occasional or in some cases limited to their English classes... English may be viewed as a second language... as another language...with the latter group in some cases, in fact, it might be difficult to determine which of the two languages is dominant» (MEO, 1985, p.7). Donc, «teachers will face the challenging task of adapting courses of study to fit whatever diversity they find in local schools» (MEO, 1985, p.7). Par contre, le document traitant l'enseignement de *french* écrit «in many cases, the classroom provides students with their only opportunity to practise French communication» (MEO, 1980, p.62).

Le document sur l'enseignement de *french* établit une différence entre les Canadiens français et les cultures françaises comme celle de la France. On écrit «a balance should be maintained between French-Canadian and French readings... this is left to the discretion of the teacher» (MEO, 1980, p.65). Le document sur l'enseignement de l'anglais ne fait pas de distinction de ce genre.

Le document sur l'enseignement de l'anglais indique que «formal teaching of grammar divorced from actual student production will not help students to learn to express themselves» (MEO, 1985, p.5). Le cours de *French as a second language* met davantage l'accent sur l'enseignement de la grammaire, puisque l'on présente à l'enseignant une liste de structures grammaticales françaises ainsi que des exemples «that are considered necessary in the development of a complete... program» (MEO, 1980, p.33). On présente aussi une liste de «Vocabulary Topics : Suggested Order of Presentation... that should form part of any Core French Program» (MEO, 1980, p.33). On ajoute, «these components of language must be presented, practised and applied in natural contexts» (MEO, 1980, p.33). Par contre, les documents traitant de l'enseignement de *french* sont très précis (en tout cas, beaucoup plus que les descriptions contenues dans le document sur l'enseignement de l'*anglais*) et l'on écrit «for the teacher, the nucleus of the program must be a complete list of logically sequenced structures, and a repertoire of vocabulary topics that make their presentation possible» (MEO, 1980, p.29).

Les documents francophones et anglophones traitant de l'enseignement de l'histoire comportent eux aussi certaines différences. Le document francophone présente une section qui traite spécifiquement de la dimension franco-ontarienne. On écrit que les unités d'histoire franco-ontarienne doivent occuper une place importante dans les cours d'histoire du Canada. Le document inclut un tableau qui énumère les thèmes relatifs aux Franco-Ontariens qui peuvent être étudiés dans les composantes d'histoire et d'études contemporaines de la 7e

année aux CPO. Un document d'appui a été conçu afin de tracer une esquisse historique du peuplement et de la vie économique des Franco-Ontariens de 1610 à 1978. De plus, un des objectifs francophones est de développer, chez l'élève, «la fierté pour sa culture et sa langue, et à voir comment différents secteurs de la société participent à l'épanouissement des deux» (MEO, 1986. p.9). L'enseignant doit «aiguiser la fierté de bien parler sa langue maternelle» (MEO, 1986, p.45). Par contre, dans le document anglophone, on explique que les cours doivent «expand the depth and sophistication of oral and written activities» (MEO, 1986, p.10).

Les études contemporaines constituent un autre groupe de documents pour lequel on note des différences entre la version en français et la version en anglais.

De façon générale, le document anglophone est plus directif que le document francophone. De plus, ce dernier met l'accent sur l'enseignement des valeurs tandis que le document anglophone offre le cours *Politics* qui ne figure pas comme tel dans le programme francophone. Le document français comporte une section sur l'histoire des francophones en Ontario.

Finalement on retrouve quelques différences dans d'autres domaines d'étude entre les documents en français et ceux en anglais. Ces différences sont attribuables à la langue ou à l'origine linguistique des ressources recommandées. La seule exception serait dans le domaine *Affaires et commerce* qui, en français, contient un cours intitulé *Français/anglais des affaires* alors que le programme anglophone traite seulement de la section anglophone de ce cours (Business English). Le document en français inclut les deux langues car «tous les cours d'affaires et commerce devraient être conçus et dispensés de façon à aider les élèves à s'intégrer dans un monde du travail principalement anglophone» (MEO, 1986, p.19).

Conclusion

Cette analyse indique que les documents portant sur l'enseignement des langues pour les francophones sont congruents avec les caractéristiques notées dans notre étude. Ils respectent l'importance de la communication et de la socialisation pour le développement de l'apprenante et de l'apprenant âgé de 15 à 18 ans. De plus, ils tiennent compte de la situation minoritaire des francophones de l'Ontario. Ils accordent une grande flexibilité aux enseignants pour leur permettre de tenir compte des différences régionales. Cependant, la mise en œuvre d'une pédagogie basée sur l'approche communicative représente un défi de taille pour l'ensemble du système scolaire car même si cette approche est décrite dans le programme de français, elle s'applique à tous les domaines d'étude. La mise en œuvre de cette conception de l'éducation n'est pas très répandue dans les écoles secondaires dans lesquelles il existe une tradition de cloisonnement des matières.

Outre des différences entre les documents francophones et les documents anglophones destinés à l'enseignement des langues, il est surprenant de ne trouver, pour ainsi dire, aucune différence parmi les documents destinés aux autres matières. Par exemple, il n'y a aucune différence entre les documents s'adressant aux francophones et ceux s'adressant aux anglophones dans des domaines comme les sciences et les mathématiques. On sait que les francophones éprouvent un peu plus de difficulté dans ces domaines que les anglophones. De plus, à l'époque où ces documents étaient rédigés, la participation des francophones dans ces domaines accusait un retard sur celle des anglophones.

Une autre constatation qui découle de cette analyse est le peu d'attention accordée aux différences entre les garçons et les filles. Les recherches répertoriées en notent plusieurs qui ont des répercussions académiques et sociales majeures.

Conclusion

Le but de la présente recherche était de fournir un profil des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système de langue française de l'Ontario en situation minoritaire. Ce profil a été élaboré afin de servir de point de repère dans l'élaboration des politiques et des programmes destinés aux élèves des modules scolaires de langue française dans les dernières années du niveau secondaire.

L'intention de cette conclusion n'est pas de revenir sur les principales caractéristiques notées dans ce rapport. Cette tâche a déjà été réalisée au chapitre 10. Nous préférons plutôt présenter quelques impressions générales sur certaines de ces caractéristiques identifiées et de leur impact sur l'école.

D'abord, rappelons que l'école, institution spécifique qui, par son enseignement, vise essentiellement à préparer «à la vie en créant des situations qui simulent celles de la vie sans se confondre avec elles» (Reboul, 1980), est en interaction constante avec une société donnée qui détermine et façonne l'acquisition du savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, lesquels constituent, dans une très large part, le savoir-être des apprenants et des apprenantes. On note une influence incontestable sur les comportements d'apprentissage, non seulement de la part de facteurs liés intimement à l'acte d'apprendre proprement dit, mais également à d'autres facteurs tels que le milieu familial, le milieu socio-économique, les valeurs culturelles et le climat socio-politique.

Or le jeune Franco-Ontarien vit dans un milieu où deux langues différentes sont en contact. «La présence de deux communautés linguistiques différentes dans une même organisation sociale implique l'existence de rapports entre ces communautés qui peuvent se polariser autour de cette différence linguistique» (Prujiner et al., 1984).

Cette différence linguistique implique également une culture différente. Les francophones de l'Ontario développent donc des habiletés, des attitudes et des comportements qui leur sont particuliers. Ces différences individuelles combinées aux caractéristiques du milieu imposent à l'école française des contraintes et des responsabilités différentes de celles de l'école anglaise. L'école française doit souvent être le berceau de la culture française. Elle a pour mandat d'assurer la maîtrise de la langue et des autres domaines académiques et également de favoriser l'évolution de la culture francophone. L'école anglaise peut plus facilement compter sur la communauté dans laquelle elle évolue, l'anglais étant la langue majoritaire.

Notre rapport confirme que dans la plupart des cas, l'anglais a préséance sur le français. La salle de classe est l'endroit où les jeunes parlent le plus français. Il y a donc une compétition 'inégale' entre les deux langues : le français serait utilisé pour l'académique et l'anglais pour les activités que les jeunes qualifient d'agréables.

L'école est également en compétition avec les activités sociales et culturelles qui prennent beaucoup de place dans la vie du jeune. Si l'on se fie aux sondages réalisés auprès des jeunes, ces derniers ne sont pas très enthousiastes face à l'expérience scolaire. L'école leur permet d'être avec d'autres jeunes mais elle permet surtout d'obtenir un diplôme jugé essentiel à l'obtention d'un emploi. De plus, l'école est une source d'anxiété et de préoccupation pour les jeunes en général mais plus particulièrement pour les filles. L'école devra trouver des moyens pour réduire ce stress qui, d'après les recherches, serait, dans certains cas, excessif.

La socialisation avec les enseignants semble importante pour les jeunes. Les élèves n'accordent pas aux enseignants seulement le rôle de dispensateur de savoir. Ils souhaiteraient qu'ils soient des agents de socialisation plus actifs, qu'ils s'occupent davantage des difficultés personnelles des jeunes et qu'ils leur enseignent comment les surmonter. Cette socialisation ne peut se situer au même niveau que celle vécue avec les pairs, toutefois, elle semble une attente de la part des jeunes.

Sur le plan pédagogique, il est important de noter le peu de recherches comparant le développement cognitif et académique des jeunes francophones et celui des jeunes anglophones de l'Ontario. Les études comparatives de nature sociologique sont plus nombreuses.

Il faut également souligner que les démarches d'apprentissage et d'enseignement basées sur la communication qui sont décrites dans les documents du ministère de l'Éducation sont très importantes pour les francophones car souvent l'école française est le plus important sinon le seul véhicule de la langue française pour plusieurs jeunes.

Les jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario développent des comportements et des caractéristiques linguistiques qui exigent des approches pédagogiques et des programmes d'études particuliers (Bernard, 1990). Ces stratégies pédagogiques doivent s'appliquer non seulement aux domaines académiques mais également aux domaines socio-culturels. Dans la présentation de tout contenu, il est important de reconnaître et de respecter le besoin de l'adolescente ou de l'adolescent de prendre ses propres décisions, de discuter librement des questions qui l'intéressent, de s'affirmer, d'assumer ses responsabilités et de grandir, afin de contribuer au développement de son autonomie. Il ou elle aime qu'on lui offre des options plutôt que des solutions, des choix plutôt que des directives et aime que la conversation sur ce qui l'intéresse soit honnête et sincère (Legault et Stern, 1990).

Lors de la lecture des documents utilisés pour l'élaboration de ce rapport, nous avons trouvé un grand nombre de recommandations incitant l'école à offrir une gamme de cours et de programmes qui ne relèvent pas, à proprement parler, du domaine académique. Ces programmes traitent de thèmes comme la sexualité, l'alcool et les drogues, la socialisation, les relations familiales, la sécurité, le multiculturalisme, etc. La tendance générale est de remettre à l'école la responsabilité première de ces programmes. Le temps de classe disponible n'étant pas illimité, l'école doit alors faire des choix.

Certains, comme le Conseil économique du Canada (1992), voudrait que l'école se concentre sur les apprentissages de base comme le calcul et le français de base. D'autres souhaiteraient que l'école devienne un lieu d'éducation sociale dans lequel la priorité serait accordée à l'adaptation sociale. Une voie de solution pourrait passer par une plus grande intégration des matières qui permettrait de couvrir les grands enjeux sociaux auxquels sont confrontés les jeunes pendant le développement de l'adolescence : autonomie, identité, sexualité, socialisation, choix de carrière, relation avec les parents, alcool et drogue, etc. Le programme-cadre de français, en préconisant l'approche communicative, pourrait ouvrir la porte à cette tendance qui pourrait s'appliquer aux autres domaines d'études. Il faut mentionner que le cloisonnement des matières 'imposé' par la structure des documents du Ministère ne facilite pas cette intégration.

En terminant, il est important de mentionner que l'école n'est pas et ne peut être la solution à tous les maux. L'école secondaire et son personnel ne peuvent tout faire seuls : assurer la francisation des jeunes, leur donner confiance en eux, assurer une performance académique optimale, en faire des êtres sociaux bien adaptés, etc. Cette tâche doit faire l'objet d'une concertation de toute la communauté. Le fardeau ne peut pas reposer sur les seules épaules de l'école et des enseignants. Se pourrait-il que l'école soit laissée seule devant les tâches

éducatives auxquelles elle doit certes participer mais également auxquelles l'ensemble de la société doit prendre part soit les jeunes eux-mêmes, les employeurs, les parents, les adultes, les agences de services, les politiciens?

Références

Acord (1989). Étude sur les services collégiaux en français dans le nord de l'Ontario.

Acord (1989). Étude sur les services collégiaux en français dans les régions du centre et du sud-ouest de l'Ontario.

Alberta Education (1991a). Les interactions des élèves. La structure du développement : la sphère sociale. Edmonton. 45 p.

Alberta Education (1991b). Le développement physique de l'élève. Cadre de développement : aspect physique. Edmonton. 45 p.

Alberta Education (1990). Guide d'enseignement du français au secondaire. Volet II. communication orale. Edmonton. 224 p.

Alberta Education (1989a). La pensée et les élèves. La structure du développement humain : considérations sur la cognition. 20 p.

Alberta Education (1989b). Guide d'enseignement du français au secondaire. Volet I. compréhension écrite. Edmonton. 224 p.

Alberta Education (1989c). Cadre conceptuel des programmes de français au secondaire. Edmonton. 49 p.

Alberta Education (1988). Français 10-20-30. Programme d'études. Edmonton. 165 p.

Alen, A. (1990). La Belgique : un fédéralisme bipolaire et centrifuge. Bruxelles, ministère des Affaires étrangères de Belgique, 40 p.

Allard, R. et Landry, R. (1987). Étude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone. In R. Théberge et J. Lafontant (éd.), Demain, la francophonie en milieu minoritaire? Saint-Boniface, Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface, p. 15-41.

Amblard, O. (1991). Les défis de l'orientation, in Durand-Prinborgne (éd.) Le système éducatif. Les cahiers français, 249, p. 54-61.

Association canadienne des directeurs d'école (sans date). Le sida : comment préparer l'école et la communauté. Toronto, Shannon et McCall.

Ayberk, U. (1991). Les Suisses dans leur espace politique. In A. Melich (éd.), Les valeurs des Suisses. Berne, Peter Lang.

Bernard, R. (dir.) (1990). Le déclin d'une culture. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français, 198 p.

Bernard, Roger (dir.) (1991). Un avenir incertain. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français, 279 p.

Berry, J.W., Kalin, R. et Taylor, D.M. (1977). Attitudes à l'égard du multicultarisme et des groupes ethniques du Canada. Ministère des Approvisionnements et Services du Canada.

Bouchard, P. et Tremblay, H. (1985). Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : Inventaire des activités socio-culturelles. Québec, ministère de l'Éducation. 160 p.

Bourne, E. (1978a). The state of research on ego identity : A review and appraisal. Part 1. Journal of Youth and Adolescence, 7, p. 223-251.

Bourne, E. (1978b). The state of research on ego identity : A review and appraisal. Part 2. Journal of Youth and Adolescence, 7, p. 371-392.

Boyer, J.-C. (1992). La formation de l'identité chez les adolescentes et les adolescents franco-ontariens. Document non publié.

Boyer, J.-C. (1992). Les états d'identité et les stratégies utilisées par les élèves du secondaire pour résoudre un problème lié à l'identité. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa.

Bureau national pour la condition physique de l'enfance et de la jeunesse (1989). Parce qu'ils sont jeunes : une vie active pour les enfants et les jeunes Canadiens. Projet de plan d'action. Ottawa, Condition physique Canada.

Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J.-Y. (1989). La jeunesse ontaroise, une jeunesse moderne? Le cas des jeunes franco-wellandais/es. in Lavault, D., Joly, J.M. et Desjarlais, éds. Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. Faculté d'éducation. Ottawa, CFORP.p. 149-157.

Canale, M., Frenette, N. et Skitri, R. (1983). Rapport sur le projet de loi 82 : problèmes linguistiques en milieu minoritaire francophone. Toronto, Institut pédagogique de l'Ontario.

Caron-Bouchard, M. (1992). Caractéristiques télévisuelles et besoins des jeunes de 12 à 18 ans. Toronto, Office de la télécommunication éducative de l'Ontario,

Carrier, D. (1989). Choix et performance des jeunes Franco-Ontariens à l'université. In D. Lavault, J.M. Joly et L. Desjarlais (1989). Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. Faculté d'éducation. Ottawa, CFORP.

Cazabon, B. (1984). «Pour une description linguistique du fait français en Ontario», Revue du Nouvel-Ontario, 6, p. 69-93.

Charpilloz, A. et Grimm-Gobat, G. (1982). La Romandie dominée. Lausanne, Pierre-Marcel Favre.

Choquette, R. (1980). La situation économique des Franco-Ontariens : éclairage et lueurs d'espoir. Association canadienne-française de l'Ontario et ministère des Affaires intergouvernementales du Québec, 35 p. et annexes.

Choquette, R. (1984). L'Ontario et son peuple : un aperçu historique. Toronto, Ministère de l'Éducation, 48 p.

Churchill S. et Smith, A. (1986). «Vers l'unanimité... d'un pas plus assuré», Langues et société. 18, p. 5-11.

Commissions consultatives sur les services collégiaux en français dans le nord et le centre/sud-ouest de l'Ontario (1990). Rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français dans le nord de l'Ontario. Toronto.

Commissions consultatives sur les services collégiaux en français dans le nord et le centre/sud-ouest de l'Ontario (1990). Rapport de la Commission consultative sur les services collégiaux en français dans le centre/sud-ouest de l'Ontario. Toronto.

Condition physique Canada. Cinq étapes pour l'élaboration de programmes efficaces destinés aux jeunes. Ottawa, Condition physique Canada.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1987). La Suisse, un défi : une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse. Berne, CDIP.

Conseil économique du Canada (1992). Les chemins de la compétence : éducation et formation professionnelle au Canada. Ottawa, Conseil économique du Canada.

Conseil scolaire d'Ottawa (1984). Rapport du sondage sur l'enseignement de niveau fondamental. Ottawa, 36 p.

Consonances (1990). Le système éducatif français. Paris, Consonances.

Cormier, R. (1991). Analyse comparative des opinions des éducateurs en musique francophones et anglophones du secondaire au Nouveau-Brunswick. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. 197 p. (non-publiée).

Cournoyer, M. (1985). Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : l'univers culturel des jeunes. Québec, ministère de l'Éducation. 279 p.

Crevits, P. (1991). Le chômage des jeunes en Belgique. Thèse de maîtrise non publié, Facultés universitaires de Notre-Dame de la paix de Namur.

Cuisinier, N. (1990). Les jeunes et leur presse. Mémoire de maîtrise non publié, Université de l'État à Mons.

Cummins, J. (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups. Canadian Modern Language Review. 3, p. 395-416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research. 49, p. 222-251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, 150 p.

Cummins, J. et Swain, M. (1986). Bilingualism in Education. London, Longman.

Delooz, P. (1984). Les valeurs dans la famille. In R. Rezsohazy et Kerkofs (éd.), L'univers des Belges. Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80. Louvain- La-Neuve, Service de diagnostic social.

Delruelle-Vosswinkel, N. (1984). Les valeurs politiques. In R. Rezsohazy et Kerkofs (éd.), L'univers des Belges. Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80. Louvain- La-Neuve, Service de diagnostic social.

Delwart, C. (1991). Socioscopie d'une ville Hennuyère : La Louvrière. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Mons-Hainault.

Department of Education of Nova Scotia (1991). Public School Programs 1991-93. Halifax, ministère de l'Éducation. 193 p.

Department of Education of Nova Scotia (1984). Programme d'études. Secondaire 2e cycle 10e à 12e année. Halifax, ministère de l'Éducation. 133 p.

Desjarlais, L. (1992). L'adolescence, croissance et développement : une synthèse. Document non publié.

Desjarlais, L. (1985). L'adolescence, croissance et développement. Toronto, ministère de l'Éducation, 295 p.

Desjarlais, L., Cyr, H. G. Brûlé et Gauthier, V. (1980). Les enfants parlant peu ou pas le français dans les écoles de langue française. Toronto, ministère de l'Éducation.

Dignan, M.H. (1965). Ego identity and maternal identification. Journal of Personality and Social Psychology, 1, p. 476-483.

Dobbelaere, K. (1984). La religion en Belgique. In R. Rezsohazy et Kerkofs (éd.). L'univers des Belges. Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80. Louvain- La-Neuve, Service de diagnostic social.

Dumand, F. (1987). Dessine-moi un Suisse. Lausanne, éditions 24 heures.

Eagen, M. La promotion de la condition physique auprès des jeunes. Ottawa, Condition physique Canada.

Egger, E, (1984). L'enseignement en Suisse. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 60 p.

Erikson, E. H. (1963). Chidhood and society (2 ed.). New York, Norton.

Erikson, E.H. (1968). Identity, youth and crisis. New York, Norton.

Frégeau, D.L. & Barker, M. (1986). A measurement or the process of adolescence : standardization and interpretation, Adolescence, 21, 84, p. 913-919.

Frenette, N.; Quazi, S. et Stokes, N. (1990). Accessibilité aux études postsecondaires pour les francophones de l'Ontario. Toronto, 248 p.

Gardner, R.C. (1986). Linguistic Interdependance and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research. 49, p. 222-251.

Gardner, R.C. (1986). Social Psychological Aspects of Second Language Learning. London, Edward Arnold.

Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages. Cambridge, Newbury.

Genesee, F. (1983). Bilingual Education of Majority Language Children : The Immersion Experiments in review. Applied Psycholinguistics, 4. p. 1-46.

Giles, H. , Bourhis, R.Y., et Taylor, D.M. (1977). Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In H. Giles (éd.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations. New York, Academic Press.

Hamers, J. et Blanc, M. (1982). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles, Mardaga.

Heller, M. (1989). Les pratiques langagières et les réseaux sociaux dans les écoles de langue française en Ontario. In Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Ottawa, CFORP.

Holmes, J. et Silverman, E.L. (1992). We're here, listen to us. Ottawa, Conseil consultatif sur la situation de la femme.

Institut belge d'information et de documentation (INBEL) (1988). Regard sur la Belgique : les structures politiques de la Belgique, Bruxelles, 12 p.

Institut national de recherche pédagogique (1991). Programme de recherche 1991-1992. Paris, 96 p.

Kerkhofs, J. (1984). Orientations dans le domaine de l'éthique. In R. Rezsohazy et Kerkofs (éd.), L'univers des Belges. Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80. Louvain- La-Neuve, Service de diagnostic social.

King, A. (1986). The adolescent experience. Toronto, the Research Committee of the Ontario School Teachers' Federation.

Laflamme, S. et Berger, J. (1988). «Compétence linguistique et environnement social», Revue canadienne des langues vivantes, 44, p. 619-638.

Laflamme, S. et Dennie, D. (1990). L'ambition démeseurée : Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du nord-est de l'Ontario. Sudbury, Prise de parole.

L'Allier, J.P. et McRae, K.D. (1986). «Des jeunes de paroles», Langue et Société, 18, p. 5-11.

Lambert, W. E., (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In A. Wolfang (éd.), Education of Immigrant Students. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The Lambert Experiment. Rowley, Newbury House.

Landry, R., (1981). «Les Acadiens sont-ils des «semilingues»?» Réflexions sur quelques théories concernant le bilinguisme, Revue de l'Université de Moncton, 14, p. 942.

Landry, R. (1982). «Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada». Revue des sciences de l'éducation, 8, p. 223-244.

Landry, R., et Allard, R. (1990). «Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique», La Revue canadienne des langues vivantes, 46, 3, p. 527-553.

Laplante, J., Parent, C. et Paradis, L. (1983). Les 'services' aux jeunes francophones en matière de justice pénale dans la région du sud-est de l'Ontario. Université d'Ottawa : document non-publié.

La Suisse/Assurance. Portrait de la jeunesse suisse. Document non publié.

Lauwers, I. (1984). Les Belges et le travail. In R. Rezsohazy et Kerkofs (éd.). L'univers des Belges. Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80. Louvain- La-Neuve, Service de diagnostic social.

Lavault, D., Joly, J.M. et Desjarlais, L. (1989). Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. Faculté d'éducation. Ottawa, CFORP.

Leblanc, F. (1991). Sondage. Clik, 23, p. 6-7.

Legault, E. et Stern, J. (1990). À l'écoute de la jeunesse : Étude de la situation des adolescentes et des adolescents en Ontario francophone. Toronto, Office de la télécommunication éducative de l'Ontario.

Lesourne, J. (1991). Formation et débouchés professionnels, in Durand-Prinborgne (Éd.) Le système éducatif. Les cahiers français, 249, p. 61-67.

Levesque, D., Poirier, P. et Brabant, M. (1991). Offre et demande d'enseignantes et d'enseignants de langue française en Ontario 1991-1997. Toronto, ministère de l'Éducation. 138 p.

Lewko et al. Part-time Work, Volunteer Work and Work Values of Adolescents. Sudbury, Université Laurentienne.

Lentz, F. (1988). «L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire : de quelques enjeux pédagogiques», Contact, 7 , p. 7-11.

Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. (1988). «La culture et la langue», Contact, 7, p. 3-5.

Levasseur-Ouimet, F. (1986). «Pédagogie générale et pratique du français, langue maternelle en milieu minoritaire albertain», Échange, 14, p. 15-29.

Levasseur-Ouimet, F. Les besoins psycho-éducatifs de l'apprenant minoritaire. Alberta, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, 12 p.

Marchildon, D. (1991). Quand la langue de l'école et celle des élèves ne sont plus la même. Clik. 22, p. 19 et 27.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology, 3, p. 551-558.

Marcia, J.E.(1976). Identity six years after : A follow-up study, Journal of Youth and Adolescence, 5, p. 145-160.

Marcia, J.E.(1980). Identity in Adolescence, in J. Adelson (ed.) Handbook of Adolescent psychology. New York, Wiley.

Marques, G. (1991). La famille. In A. Melich (éd.), Les valeurs des Suisses. Berne, Peter Lang.

Marques, G. (1991) Les jeunes et la politique. In A. Melich (éd.), Les valeurs des Suisses. Berne, Peter Lang.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Edmonton, Université de l'Alberta.

Meilman, P.W. (1979). Cross sectional age changes in ego identity status during adolescence. Developmental Psychology, 15, p. 230-231.

Melich, A. (1991). Identité nationale. In A. Melich (éd.), Les valeurs des Suisses. Berne, Peter Lang.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ébauche du document La refrancisation. Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1979). Enquête provinciale, Programme d'études technologiques du cycle supérieur. Toronto. 22 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1983). Enquête provinciale, l'enseignement commercial. Phase II. Toronto. 16 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1984). Enquête provinciale, l'apprentissage du français langue maternelle au cycle intermédiaire.Toronto. 32 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1985a).Enquête provinciale, histoire et sciences sociales connexes au cycle supérieur.Toronto. 18 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1985b). Enquête provinciale, sciences familiales : cycle intermédiaire et supérieur.Toronto. 10 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1990). Enquête provinciale, chimie au niveau avancé du cycle intermédiaire. Toronto. 134 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1991). Statistiques principales : L'éducation à l'élémentaire et au secondaire en Ontario 1989-1990. Toronto. 38 p.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1991). Orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises. Regina, Direction générale de l'éducation pour la minorité française.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1986a). Guide pédagogique de la 11e année - Français. Regina. 416 p.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1986b). Guide pédagogique de la 12e année - Français. Regina. 410 p.

Ministère de l'Éducation du Manitoba (1984). Politique curriculaire pour l'éducation en français langue maternelle. Winnipeg. p.85-92.

Ministère de l'Éducation du Manitoba (1991). Vie autonome - Secondaire I. Winnipeg, 392 p.

Ministère de l'Éducation du Manitoba. L'intégration culturelle. Le profil de nos jeunes franco-manitobains. Winnipeg. p. 11-22.

Ministère de l'Éducation du Québec (1985). Avoir 15 ou 16 ans en 1985; l'univers culturel des jeunes (version abrégée). Québec, gouvernement du Québec. 54 p.

Ministère de l'Éducation nationale de Belgique (1988). Le mouvement éducatif belge. Bruxelles, le ministère de l'Éducation nationale, 112 p.

Ministère de l'Éducation nationale de France (1987). Objectif BAC. Paris, l'Office national d'information sur les enseignements et les professions, 317 p.

Ministère de l'Éducation nationale de France (1987). Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, 245 p.

Ministère des Affaires municipales (1990). Profil de la communauté francophone de l'Ontario. Toronto. 13 p.

Ministère des Collèges et Universités (1991). Situation professionnelle : Diplômés de mai 1989 des collèges d'arts appliqués et de technologie. Toronto.

Mougeon, R., (1984). «Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens» Langue et Société, 13, p. 17-20.

Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. (1982). Le français parlé en situation minoritaire. Vol. I, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Mougeon, R., Canale, M., et Bélanger, M. (1978). «Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens», Revue canadienne des langues vivantes, 34, 3, p. 381-394.

Mougeon, R., Heller, M., Beniek, E. et Canale, M. (1984). «Acquisition et enseignement du français en milieu minoritaire : le cas des Franco-ontariens», Revue canadienne des langues vivantes, 41, 2, p. 315-335.

Office des affaires francophones (1992). Projet Jeunesse. Toronto.

Pagnossin-Aligisakis, E. (1991). Le «mythe» du travail est-il en train de disparaître? In A. Melich (éd.), Les valeurs des Suisses. Berne, Peter Lang.

Prujiner, A., Deshaies, D., Hamers, J.F., Blans, M., Clément, R. et Landry, R. (1984). Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Quirouette, P.(1989). Décrocheurs francophones. Étape I, Toronto, ministère de l'Éducation, 111 p.

Quirouette, P., Saint-Denis, O. et Huot, N. (1989). Décrocheurs francophones. Toronto, ministère de l'Éducation, 37 p.

Quirouette, P., Saint-Denis, O. et Huot, N. (1989). Décrocheurs francophones. Étape II, Toronto, ministère de l'Éducation, 173 p.

Radwanski, G. (1987). Études sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation, 210 p.

Rancourt, R. et Deschênes, L. (1989). Une étude comparative de l'orientation épistémique d'adolescents francophones en mathématiques, en sciences et dans les beaux-arts. In D. Lavault, J.M. Joly et L. Desjarlais (1989). Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. Faculté d'éducation. Ottawa, CFORP.

Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, Presse Universitaire.

Rezsohazy, R. (1983). Les jeunes : un profil social, politique et religieux. Louvain-La-Neuve, Service de diagnostic social.

Robichaud, N. (1989). Connaissances et attitudes sexuelles des jeunes Franco-Ontariens. Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Russell , S., Hyndford, C. et Beaulieu, A. (1992). Une vie active pour l'enfance et la jeunesse canadiennes : profil statistique. Ottawa, Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie.

Santé et Bien-être social Canada (1985). Les francophones et le tabagisme. Ottawa.

Santé et Bien-être social Canada (1990). Faits sur le sida et les adolescents. Ottawa, service d'information et d'éducation sur le sida.

Santé et Bien-être social Canada (1991). Faits sur le sida, les parents et la famille. Ottawa, Service d'information et d'éducation sur le sida.

Santé et Bien-être social Canada (1991a). La situation sur le sida et l'infection par le VIH chez les femmes et les enfants. Ottawa, Direction générale de la protection de la santé.

Santé et Bien-être social Canada (1992). Mise à jour de surveillance : le sida au Canada. Ottawa, Direction générale de la protection de la santé.

Sarda, Mario. Face à l'adolescence : agir ou réagir. Toronto. Fédération des enseignants et enseignantes du secondaire de l'Ontario, 51 p.

Stark , P.A.,Traxler, A.J. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. Journal of Psychology, 86, p. 25-33.

Stephens, T. et Craig, C.L. (1990). The Well-Being of Canadians. Ottawa, Canadian Fitness and Lifestyle Reasearch Institute. 123 p.

Swain, M. et Lapkin, S. (1982). Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study. Avon, England, Multilingual Matters.

Taylor, D.M. et Simard, L.M. (1975). Social Interaction in a Bilingual Setting. Psychologie canadienne, 16, p. 240-254.

Taylor, D.M., Bassili, J. et Aboud, F.E. (1973). Dimensions of Ethnic Identity : an Example From Quebec. Journal of Social Psychology, 89, p. 185-192.

Tomasi, E. (1990). Évolution du paysage télévisuel francophone belge : le lancement de Canal + en Belgique. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Mons-Hainault.

Tourec (1991). Stratégie de développement pour les services communautaires de Bathurst. Rapport soumis à la ville de Bathurst 169 p.

Tremblay, H. (1985a). Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : l'adolescence et la télévision, tout un monde à observer. Québec, ministère de l'Éducation. 108 p.

Tremblay, H. (1985b). Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : le rôle éducatif de la famille et de l'école : le point de vue des parents. Québec, ministère de l'Éducation. 58 p.

Tremblay, H. (1985c). Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : les influences extra-scolaire : le point de vue des professeurs et des parents. Québec, ministère de l'Éducation. 66 p.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood : an extension of theory and a review of research. Developmental Psychology, 18, p. 341-358.

Waterman, A.S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. Dans Waterman, A.S. (ed.). Identity in Adolescence : Processes and Contents. New directions for Child Development. Source book #30. (p. 5-24). San Fransisco, Jossey-Bass Inc.

Waterman, A.S., & Archer, S.L. (1984). A life-span perspective on identity formation : Developments in form, function, and process. Dans P. Baltes, R.M. Lerner, & D. Featherman, (ed.), Life-span development and behavior. (Vol. 10). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Waterman, A.S., Geary, P.S. et Waterman, C.K. (1974). A longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. Developmental Psychology, 10, p. 387-392.

Waterman, A.S. & Goldman, J.A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. Journal of Youth and Adolescence, 5, p. 361-369.

Waterman, A.S., Waterman, C.K. (1971).A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. Developmental Psychology, 5, p. 167-173.

Williams, T. et Millinoff, H. (1990). Les écoles canadiennes : Bilan 1990. Toronto, Association canadienne de l'éducation, 49 p.

Annexe 1

Liste des associations et des organismes contactés

Voici, par ordre alphabétique la liste des associations et des organismes contactés.

- Académie Antilles-Guyane (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France)
- Académie de Nice (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France)
- Académie de Strasbourg (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France)
- Académie de la Réunion (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France)
- Association canadienne d'éducation de langue française
- Association canadienne-française de l'Ontario
- Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir
- Association canadienne pour la santé mentale
- Association des enseignantes et des enseignants du Manitoba
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens
- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick
- Association francophone des conseillères et des conseillers scolaires de l'Ontario
- Association multiculturelle francophone de l'Ontario
- Association des surintendantes et des surintendants franco-ontariens
- Centre d'étude du développement de l'enfant, Sudbury
- Centre de recherche en éducation franco-ontarienne
- Centre de recherche en linguistique appliquée (CRLA), Université de Moncton
- Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton
- Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB), Université Laval
- Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.) (France)

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation
- Comité canadien d'action sur le statut de la femme.
- Commissariat aux langues officielles
- Commission de concertation et de perfectionnement de l'enseignement (francophone) (Belgique)
- Commission sur l'assimilation
- Condition féminine Canada
- Condition physique et sport amateur
- Conseil consultatif de la situation de la femme
- Conseil de perfectionnement pour l'enseignement secondaire général (francophone) (Belgique)
- Conseil de perfectionnement pour l'enseignement secondaire technique (francophone) (Belgique)
- Conseil de planification sociale d'Ottawa-Carleton
- Conseil économique du Canada
- Conseil national du Bien-être social
- Les conseils scolaires de l'Ontario
- Culture et communication Ontario
- Direction jeunesse
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
- Fédération des étudiantes et des étudiants secondaires franco-ontariens
- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada
- Franco-forme
- Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
- Institut franco-ontarien, (Sudbury)

- Institut national de la recherche en éducation et formation (I.N.R.E.F.) (France)
- Institut national de recherche pédagogique du ministère de l'Éducation nationale français (I.N.R.P.) (France)
- Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) (Suisse)
- Jeunesse en forme
- Ministère de la Santé de l'Ontario
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta
- Ministère de l'Éducation du Manitoba
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
- Ministère de l'Éducation du Noveau-Brunswick
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Ministère de l'Éducation nationale (Belgique)
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (France)
- Ministère des services sociaux et communautaires de l'Ontario
- Ministère des Collèges et Universités
- Ministère des Services correctionnels de l'Ontario
- Office des affaires francophones
- Office des personnes handicapées
- Centre d'information de l'Ontario
- Organisation nationale anti-pauvreté
- Réseau Interaction
- Santé et bien-être social Canada
- Services correctionnels, communautaires et aux jeunes contrevenants
- Service de probations juvéniles
- Service de promotion de la santé
- Service de recherche sociologique (Genève, Suisse)

- Les sociétés d'aide à l'enfance
- Statistiques Canada
- TVOntario
- Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (les diverses facultés) (Namur,Belgique)
- Université de Genève (les diverses facultés) (Suisse)
- Université de l'Alberta (les diverses facultés)
- Université de l'État de Mons (les diverses facultés) (Belgique)
- Université de Liège (les diverses facultés) (Belgique)
- Université de Louvain-la-Neuve (les diverses facultés) (Belgique)
- Université de Moncton (les diverses facultés)
- Université de Neufchâtel (les diverses facultés) (Suisse)
- Université de Zurich (les diverses facultés) (Suisse)
- Université d'Ottawa (les diverses facultés)
- Université Laurentienne de Sudbury (les diverses facultés)
- Université libre de Bruxelles (les diverses facultés) (Belgique)

Annexe 2

Liste des banques de données consultées

Voici, par ordre alphabétique, la liste des banques de données consultées.

- Canadian Education Index
- ERIC
- ONTERIS
- Point de repère (édition intégrale)
- Psychological Abstract

Annexe 3

Questionnaire destiné aux élèves

Sondage sur les activités des élèves du secondaire

Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a commandé une étude pour connaître les caractéristiques des élèves de 11e année, 12e année et de CPO. Pour réaliser cette étude nous avons besoin de quelques renseignements. Pourrais-tu remplir ce questionnaire. Tes réponses sont confidentielles et tu n'as pas besoin d'écrire ton nom. Nous te remercions de ta précieuse collaboration.

Sexe : garçon ☐ fille ☐ âge : _____ niveau : _____

La musique

Combien d'heures par semaine écoutes-tu de la musique?_____

Nomme ton chanteur, ta chanteuse ou ton groupe préféré _____

Écoutes-tu de la musique/chanson en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien d'heures par semaine? _____

La télévision

Combien d'heures par semaine regardes-tu la télévision?_____

Nomme tes 3 émissions de télévision préférées : _____

_____

_____

Pourquoi regardes-tu la télévision?

_____

_____

Regardes-tu la télévision en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien d'heures par semaine? _____

Le cinéma

Combien de films regardes-tu par mois (au cinéma et loués en cassette)? _____

Quel genre de films aimes-tu? _____

Quel genre de films tu n'aimes pas? _____

Nomme les 2 films que tu as beaucoup aimés _____

_____

Regardes-tu des films en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien de films par mois? _____

Les livres

Combien de livres as-tu lus au cours des six derniers mois? _____

Quel genre de livres aimes-tu? _____

Quel genre de livres tu n'aimes pas? _____

Nomme un livre que tu as bien aimé _____

Lis-tu des livres en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien au cours des six derniers mois? _____

Les revues (Magazines)

Combien de revues lis-tu par mois? _____

Quel genre de revues aimes-tu? _____

Quel genre de revues tu n'aimes pas? _____

Nomme une revue que tu aimes bien _____

Lis-tu des revues en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien par mois? _____

Les journaux quotidiens

Combien de fois par semaine lis-tu le journal? _____

Nomme 1 journal que tu lis _____

Lis-tu le journal en français? oui ☐ non ☐

Pourquoi?

_____

_____

Si oui, combien de fois par semaine? _____

Les activités de création

Combien d'heures par mois consacres-tu aux activités suivantes :

Collections de toutes sortes (timbres, macarons, cartes, etc.) : _____

Dessin ou peinture : _____

Bricolage ou artisanat : _____

Écriture : _____

Danse : _____

Improvisation : _____

Jouer d'un instrument de musique : _____

Journal personnel : _____

Théâtre : _____

Autres (précisez)_____ : _____

Le sport et l'activité physique

Combien d'heures par semaine fais-tu du sport ou de l'activité physique (en dehors des cours d'éducation physique) ?_____

Nomme tes 2 sports ou activités préférés _____

_____

Pourquoi fais-tu du sport ou de l'activité physique?

_____

_____

Aimes-tu mieux les activités individuelles ☐ ou d'équipe ☐

Les spectacles et les sorties

Combien de spectacles as-tu été voir au cours des six derniers mois? _____

Quel genre de spectacles aimes-tu? _____

Quel genre de spectacles tu n'aimes pas? _____

As-tu vu un spectacle en français au cours des six derniers mois? oui ☐ non ☐

Pourquoi? _____

_____

Si oui, combien? _____

Nomme deux activités que tu fais le plus comme sortie : _____

_____

Le travail rémunéré

As-tu un emploi qui te rapporte un salaire? oui ☐ non ☐

Si oui, combien d'heures par semaine travailles-tu? _____

Utilises-tu le français pour ton travail? jamais ☐ un peu ☐ moyen ☐ souvent ☐ toujours ☐

Les activités parascolaires

Participes-tu aux activités parascolaires organisées par ton école? oui ☐ non ☐

Pourquoi? _____

_____

Quelle activité préfères-tu ? _____

Quelle activité aimes-tu le moins? _____

_____

Te considères-tu : francophone unilingue ☐ francophone bilingue ☐ anglophone bilingue ☐ autant francophone qu'anglophone ☐

Estimez le pourcentage de temps passé à parler en anglais et en français dans les situations suivantes :

Activités	% en français	% en anglais
Pendant les cours		
Pause entre les cours		
Arrivée et sortie de l'école		
Périodes libres		
Dîner		
Périodes de travail non supervisées		
avec les ami-e-s		
avec les parents		
avec les frères et sœurs		
avec la famille en général		
Autres (précisez) :		

Annexe 4

Questionnaire destiné aux enseignantes et aux enseignants

Étude des caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française en Ontario

Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario

Dans le cadre de la refonte du système d'éducation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a commandé une étude pour connaître les caractéristiques des élèves de 11e année, 12e année et de CPO. Pour compléter notre étude nous avons besoin de quelques renseignements importants. Auriez-vous l'amabilité de remplir ce questionnaire. Si vous n'avez pas assez de place vous pouvez écrire à l'endos ou joindre des feuilles supplémentaires. Vos réponses sont confidentielles et vous n'avez pas besoin d'écrire votre nom. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration. Les chercheurs responsables de cette étude sont Yves Herry (Université d'Ottawa), Denis Levesque (Université d'Ottawa), Gyslaine Hunter-Perreault (CESC Dufferin-Peel) et Normand Robichaud (Université Laurentienne).

1. Quel pourcentage des élèves de votre école âgés de 15 à 18 ans considérez-vous :

francophones unilingues : _____ %

francophones bilingues : _____ %

anglophones bilingues : _____ %

autant francophones qu'anglophones : _____ %

Total 100 %

2. Comment les élèves perçoivent-ils le fait de parler français à l'école?

_____

_____

_____

3. Comment les élèves perçoivent-ils le fait de parler français en dehors de l'école?

_____

_____

_____

4. Comment les élèves perçoivent-ils le fait de parler anglais à l'école?

_____

_____

_____

5. Comment les élèves perçoivent-ils le fait de parler anglais en dehors de l'école?

_____

_____

_____

6. Estimez le pourcentage de temps passé par les élèves à parler en anglais et en français dans les situations suivantes :

Activités	% en français	% en anglais
Pendant les cours		
Pause entre les cours		
Arrivée et sortie de l'école		
Périodes libres		
Dîner		
Périodes de travail non supervisées		
Autres(précisez) :		

7. D'après vous, quel(s) style(s) d'apprentissage privilégient les élèves de votre école âgés de 15 à 18 ans (intuitif, synthétique, analytique, etc.; visuel, auditif, kinesthésique, etc.). Commentez.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. D'après vous, quelles sont les méthodes de travail préférées des élèves de votre école âgés de 15 à 18 ans (en groupe, seul, actif, passif, etc.)? Commentez.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Décrivez l'attitude générale des élèves de cet âge (fonceur, soumis, proactif, réactif, impliqué, désintéressé, etc.).Commentez.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. Pour les questions 7,8 et 9 y a-t-il des différences entre les filles et les garçons? oui ☐ non ☐

Si oui, lesquelles?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11. Y a-t-il des différences (autres que la performance académique) entre les élèves suivant des cours de niveau fondamental, général et avancé? oui ☐ non ☐ Si oui, lesquelles?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Annexe 5

Questionnaire destiné aux responsables de l'éducation coopérative

Étude des caractéristiques des apprenantes et des apprenants âgés de 15 à 18 ans dans le système d'éducation en langue française en Ontario

Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario

Dans le cadre de la refonte du système d'éducation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a commandé une étude pour connaître les caractéristiques des élèves de 11e année, 12e année et de CPO. Pour compléter notre étude nous avons besoin de quelques renseignements importants. Auriez-vous l'amabilité de remplir ce questionnaire. Si vous n'avez pas assez de place vous pouvez écrire à l'endos ou joindre des feuilles supplémentaires. Vos réponses sont confidentielles et vous n'avez pas besoin d'écrire votre nom. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration. Les chercheurs responsables de cette étude sont Yves Herry (Université d'Ottawa), Denis Levesque (Université d'Ottawa), Gyslaine Hunter-Perreault (CESC Dufferin-Peel) et Normand Robichaud (Université Laurentienne).

Questionnaire destiné au responsable de l'éducation coopérative

1. Combien d'élèves placez-vous en stages de travail au cours d'une année : garçons _____filles _____

2. En ce qui concerne les personnes- contacts «dans l'industrie» qui reçoivent les élèves, combien parlent français (%)? _____ combien ne parlent qu'anglais (%) ?_____

3. En moyenne, l'élève au travail parle ____ % du temps en français et ____ % du temps en anglais

4. Nombre de placements en français : _____
Exemples d'emplois :

_____

_____

_____

5. Nombre de placements en anglais : _____
Exemples d'emplois :

_____

_____

_____

6. Pourcentage de jeunes qui se trouvent un emploi à l'endroit où ils ont fait leur stage _____

Annexe 6

Liste des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario analysés pour la rédaction du chapitre 11

Affaires et commerce, Clavigraphie, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Affaires et commerce, Comptabilité, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Affaires et commerce, Économie, cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaire de l'Ontario, 1986.

Affaires et commerce, Entrepreneuriat, cycle supérieur, 1990.

Affaires et commerce, Etude des consommateurs, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Affaires et commerce, Français/anglais des affaires, cycle supérieur, 1988.

Affaires et commerce, Gestion, cycle supérieur et cours préuniversitaire de l'Ontario, 1987.

Affaires et commerce, Marketing, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Affaires et commerce, Monde du travail, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Affaires et commerce, Politique de planification des programmes, cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaire de l'Ontario, 1986.

Affaires et commerce, Soutien administratif, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Anglais/English, Programme-cadre, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

L'apprentissage de l'autonomie. Document d'appui à l'intention des personnes qui enseignent à des élèves présentant des déficiences intellectuelles, 1990.

Art dramatique, Théâtre, cours préuniversitaire de l'Ontario, 1986.

Les autochtones du Canada, programme-cadre du cycle supérieur, 1981.

Basically Right, English : Intermediate and Senior Divisions, 1984.

Black Studies, A Resource guide for Teachers, Intermediate Division, 1983.

Business Studies, Accounting, Intermediate and Senior Divisions and OAC, 1987.

Business Studies, Business English, Senior Division, 1987.

Business Studies, Consumer Studies, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Business Studies, Economics, Intermediate and Senior Divisions and OAC, 1986.

Business Studies, Entrepreneurship Studies, Senior Division, 1990.

Business Studies, Integrated Business Programs, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Business Studies, Keyboarding, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Business Studies, Marketing, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Business Studies, Organizational Studies, Senior Division and OAC, 1987.

Business Studies, Policy for Program Planning and Delivery, Intermediate and Senior Divisions and OACs, 1986.

Business Studies, System Support Programs, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

C'est fondamental, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Computer Studies, Intermediate and Senior Divisions, 1983.

Co-operative Education, Policies and Procedures for Ontario Secondary Schools, 1989.

Dance, Part A : Program Policy, 1991.

Danse, Partie A : Politique de planification du programme, 1991.

Dramatic Arts, Ontario Academic Course, 1986.

Éducation coopérative, Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario, 1989.

Élaboration de programmes pour l'élève surdoué(e), 1985.

English, A Resource Guide for the Senior Division, 1980.

English, Curriculum Guideline, Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12), 1987.

English, Evaluation and the English Program, Intermediate Division, 1979.

English, Ontario Academic Courses, Senior Division, 1984.

Études afro-canadiennes, guide pédagogique, cycle intermédiaire, 1988.

Études informatiques, cycles intermédiaire et supérieur, 1983.

Études technologiques, Partie A : Politique de planification des programmes, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

Études technologiques, Partie B : 1. Secteur transports, cycles intermédiaire et supérieur, Module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 2. Secteur construction, cycles intermédiaire et supérieur, Module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 3. Secteur électrotechnique, cycles intermédiaire et supérieur, Module 1, 1985.

Études technologiques, Partie B : 4. Secteur alimentation et restauration, module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 5. Secteur graphique, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 6. Secteur horticulture, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1987.

Études technologiques, Partie B : 8. Secteur fabrication, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 9. Secteur services personnels, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1986.

Études technologiques, Partie B : 10. Secteur textiles, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1986.

Études technologiques, Partie C : Cours préuniversitaires de l'Ontario, cycles intermédiaire et supérieur, module 1, 1987.

Explorations et enracinements français en Ontario, 1610-1978, Esquisse historique et Ressources documentaires, 1981.

French As A Second Language, Ontario Academic Course, 1986.

French, Core Programs, 1980.

French for Basic Communication, A Resource Document for Grade 9 and 10 Basic-Level Core French, 1987.

Géographie, cours sur le Canada, Eléments essentiels et travaux pratiques pour le niveau fondamental, cycle intermédiaire, 1979.

Géographie, Partie A : Politique générale du programme, programme-cadre, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Géographie, Partie B : Planification des programmes d'études, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Géographie, Partie C : Programme du cycle intermédiaire, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Géographie, Partie E : Programme du cycle supérieur, nouveaux cours, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Geography, Part A : Policy and Program Expectations, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Geography, Part B : Planning at the Local Level, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Geography, Part C : The Intermediate Division Program, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Geography, Part D : The Senior Division Program, Revised Courses, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Geography, Part E : The Senior Division Program, New courses, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Geography, Part F : The Senior Division Program, Ontario Academic Course, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Guide pour l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, 1986.

Handbook for Teachers of Students With Learning Disabilities, 1986.

Histoire et études contemporaines, Partie A : Énoncés de politique et planification des programmes, 1986.

Histoire et études contemporaines, Partie C : cycle supérieur, 1987.

Histoire et études contemporaines, Partie D : Cours préuniversitaires de l'Ontario, 1987.

History and Contemporary Studies, Part A : Policy and Program Considerations, Curriculum Guideline, 1986.

History and Contemporary Studies, Part B : Intermediate Division, Curriculum Guideline, 1986.

History and Contemporary Studies, Part C : Senior Division Grades 11 and 12, Curriculum guideline, 1987.

History and Contemporary Studies, Part D : Ontario Academic Course, curriculum guideline, 1987.

International Languages, Part A : Policy and Program Considerations, Intermediate and Senior Divisions, 1990.

Langues internationales, Partie A : Politique et aspects du programme, cycles intermédiaire et supérieur, 1990.

Mathematics, Part One, Intermediate and Senior Divisions, 1985.

Mathématiques, première partie, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

Mathématiques, deuxième partie, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

Mathématiques, troisième partie, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

Media Literacy, Resource Guide, Intermediate and Senior Divisions, 1989.

Music, Intermediate and Senior Divisions, 1990.

Musique, cycles intermédiaire et supérieur, 1990.

Ontario's FSL Programs. Teaching and Learning French as a Second Language in the 1980s.

People of Native Ancestry, Curriculum Guideline for the Senior Division, 1981.

Personal Life Management, Intermediate and Senior Divisions, 1985.

Planning for Independence. A Support Document for teachers of Students With Intellectual Disabilities, 1990.

Préparation à la vie, cycles intermédiaire et supérieur, 1985.

Programme-cadre de français, cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaire de l'Ontario, 1987.

Programming for the Gifted, 1985.

Race, Religion, and Culture in Ontario School Materials, aucune date.

Races, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes, aucune date.

Science, Part 1, Program Outline and Policy, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 2, Science Grades 7 and 8, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 4, Science, Grades 9 and 10, Advanced Level, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 5, Science, Grades 9 and 10, Basic Level, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 6, Science, Grades 11 and 12, Basic Level, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 7, Environmental Science, Grades 10 to 12, General Level, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 8, Environmental Science, grades 10 and 12, Advanced Level, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 9, Applied Biology and Applied Chemistry, Grade 11, General Level, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 10, Applied Physics and Technological Science, Grade 12, General Level, Intermediate and Senior Divisions, 1989.

Science, Part 11, Geology, Grade 12, General and Advanced Levels, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 12, Biology, Grade 11, Advanced Level, and the OAC, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 13, Chemistry, Grande 11, Advanced Level and the OAC, Intermediate and Senior Divisions, 1987.

Science, Part 14, Physics, Grade 12, Advanced Level, and the OAC, Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Science, Part 15, Science in Society, OAC Intermediate and Senior Divisions, 1988.

Sciences, 1re partie, Politique générale du programme de sciences, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 2e partie, Sciences 7e et 8e année, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 3e partie, Sciences, 9e et 10e année, niveau général, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 4e partie, 9e et 10e année, niveau avancé, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 5e partie, Sciences, 9e et 10e année, niveau fondamental, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 6e partie, 11e et 12e année, niveau fondamental, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 7e partie, Sciences de l'environnement 10e, 11e, et 12e année, niveau général, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Sciences, 8e partie, Sciences de l'environnement, 10e et 12e année, niveau avancé, cycles intermédiaire et supérieur, 1988.

Sciences, 9e partie, Biologie appliquée et Chimie appliquée, 11e année, niveau général, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 10e partie, Physique appliquée et Sciences de la technologie, 12e année, niveau général, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 11e partie, Géologie, 12e année, niveaux général et avancé, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 12e partie, Biologie, 11e année, niveau avancé, et CPO, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 13e partie, Chimie, 11e année, niveau avancé, et CPO, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 14e partie, Physique, 12e année, niveau avancé, et CPO, cycles intermédiaire et supérieur, 1987.

Sciences, 15e partie, Les sciences dans la société, CPO, cycles intermédiaires et supérieur, 1987.

Technological Studies, Part A : Policy for Program Planning, Intermediate and Senior Divisions, 1985.

Technological Studies, Part B : 1. Transportation Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 2. Construction Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 3. Electrical Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1985.

Technological Studies, Part B : 4. Food Services Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 5. Graphics Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 6. Horticulture Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1987.

Technological Studies, Part B : 8. Manufacturing Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 9. Personal Services Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part B : 10. Textiles Grouping, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1986.

Technological Studies, Part C : Ontario Academic Course, Intermediate and Senior Divisions, module 1, 1987.

Vision, Guide pédagogique, 1987.

Vision, Resource guide, 1987.

Annexe 7

Description de l'échantillon d'élèves et d'enseignants consultés dans les régions administratives de l'Ontario

Description de l'échantillon d'élèves et d'enseignants consultés dans les régions administratives de l'Ontario

	Régions	Filles	Garçons	Total
Élèves	Centre-Sud	52	54	106
	Est	85	85	170
	Nord	49	58	107
	Total	186	197	383
Enseignants	Centre-Sud			8
	Est			9
	Nord			9
	Total			26

BEST COPY AVAILABLE